

Université de Montréal

Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école :
interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses
caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école

par Manal RAOUI

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor Ph. D.
en sciences de l'éducation, option Psychopédagogie

Juin 2019

© Manal Raoui, 2019

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse est intitulée :

Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école :
interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses
caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école

présentée par :

Manal RAOUI

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Annie Malo, présidente du jury

Sylvie C. Cartier, directrice de recherche

François Bowen, membre du jury

Nadia Rousseau, examinatrice externe

Serge J. Larivée, représentant de la doyenne

Résumé

Pour assurer un enseignement de qualité aux élèves, plusieurs systèmes d'enseignement, dont celui du Québec, valorisent le développement professionnel des enseignants. Par exemple, la Loi sur l'instruction publique exige que les enseignants prennent « des mesures appropriées qui permettent [aux élèves] d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Éditeur officiel du Québec, 2018, août, art. 22.6). Les professionnels qui peuvent soutenir les enseignants dans cette démarche sont les conseillers pédagogiques, qui remplacent les inspecteurs depuis l'abolition de ces postes en 1964 (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Or, lors de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école, le processus d'accompagnement, qui est relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école, est difficile à réaliser dans certains cas (Boutet et Villemin, 2014; Cartier et Bélanger, 2012; CSÉ, 2014; LeBlanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013; Mané et Lessard, 2007). Ce problème se manifeste, entre autres, par la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement intuitives (Mané et Lessard, 2007) et son ampleur peut se justifier par le faible taux des enseignants qui bénéficient d'un accompagnement (CSÉ, 2006). Parmi les facteurs qui peuvent influencer l'apparition de ce problème, il y a le manque de définition claire du rôle des conseillers pédagogiques, leur nombre restreint dans les commissions scolaires et le manque de formation reconnue pour ces professionnels (CSÉ, 2014). De cette problématique émerge une question : *lors d'un accompagnement dans une école, comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?*

Un cadre conceptuel fondé sur des modèles théoriques et des recherches empiriques du domaine a été élaboré pour répondre à cette question. Ce cadre présente l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis, favorisant l'agentivité des enseignants et relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école.

L'examen des écrits dans le domaine montre qu'il existe peu de connaissances sur cette interrelation permettant de mieux comprendre comment l'accompagnement se déroule dans son contexte. En se basant sur le cadre conceptuel de l'étude, les objectifs de recherche sont les suivants : 1) décrire le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique; 2) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique; 3) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école. Pour ce faire, une étude de cas multiples intégrés (Yin, 2003) a été menée auprès de deux conseillères pédagogiques qui ont accompagné chacune une équipe d'enseignantes dans une école. Les données recueillies par l'entremise d'entrevues, d'observation et de la documentation ont été analysées selon la méthode de codage mixte (Miles et Huberman, 1994; 2003; Van Der Maren, 1996).

Les résultats liés au premier objectif qui consiste à décrire le processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique a permis de constater que celui-ci est à la fois complexe, dynamique, orienté, précis et agentif. Par exemple, la complexité apparaît surtout dans le soutien du processus d'apprentissage des enseignantes, leur processus d'enseignement et leurs caractéristiques. L'orientation se révèle dans la présence d'objectifs cohérents avec le problème constaté et des pratiques d'accompagnement en lien avec ces objectifs.

Les résultats liés au deuxième objectif qui porte sur la description de l'interrelation entre le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique et ses caractéristiques individuelles ont montré une interrelation entre le processus d'accompagnement réalisé et surtout les conceptions des conseillères pédagogiques et leurs perceptions du contexte de l'école. Par exemple, le contrôle qu'elles font des résultats obtenus est en lien de cohérence avec leur perception des pratiques des enseignantes.

Enfin, les résultats liés au troisième objectif qui vise la description de l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école ont surtout exposé le rôle que joue la direction de l'école dans l'orientation que prend le processus d'accompagnement. En effet, les directions ont fait part de leur objectif aux conseillères

pédagogiques et ces dernières les ont adoptés et ont procédé à une planification, une mise en œuvre et un contrôle de pratiques en vue de l'atteindre.

Par ailleurs, cette étude présente des apports, entre autres, aux niveaux théorique et empirique. En effet, elle permet de conceptualiser l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école, en considérant ses trois concepts centraux : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école. Sur le plan empirique, elle documente la complexité, le dynamisme, l'orientation, la précision et l'agentivité du processus et son interrelation avec les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et avec les caractéristiques du contexte de l'école. Ces aspects sont peu présents dans les recherches puisque la plupart considèrent surtout la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement.

Mots-clés : Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école – processus d'accompagnement – processus d'apprentissage des enseignants – processus d'enseignement des enseignants – caractéristiques individuelles – contexte de l'école – cadre conceptuel – étude de cas

Abstract

To ensure quality education for students, several teaching systems, including the Quebec system, promote the professional development of teachers. For example, the Public Education Act requires teachers "to take appropriate measures that enable [them] to achieve and maintain a high degree of professional competence" (Éditeur officiel du Québec, 2018, août, art. 22.6). The professionals who can coach teachers in this process are the coaches who replace the inspectors since the abolition of these positions in 1964 (Lessard & Des Ruisseaux, 2004). However, during the coaching of teachers by the coaches in a school, the coaching process, which is related to the individual characteristics of the coach and the characteristics of the school context, is difficult to achieve in certain cases (Boutet & Villemain, 2014; Cartier & Bélanger, 2012; CSÉ, 2014; LeBlanc, Dumoulin, Garant & Larouche, 2013; Mané & Lessard, 2007). This problem manifests itself, inter alia, through the implementation of intuitive coaching practices (Mané & Lessard, 2007) and its extent can be justified by the low rate of teachers who benefit from coaching (CSÉ, 2006). Among the factors that can influence the emergence of this problem, there is the lack of definition of the role of the coach, their limited number in school boards and the lack of training recognized for them (CSÉ, 2014). From this problematic, a question arose: *during the coaching in a school, how the process of teacher's coaching by the coach is related to its individual characteristics and to the characteristics of the school context?*

To address this issue, a conceptual framework based on theoretical models and empirical researches in the field has been developed. It presents the coaching as a complex and dynamic process of thoughts and practices oriented towards the achievement of specific goals, favouring the agency of teachers and related to the individual characteristics of the coach and to the characteristics of the school context.

Examination of literature in the field shows that little knowledge exists on this interrelation that can lead to better understand how coaching works in its context. Based on the conceptual framework of the study, the research goals were: during a coaching in a school, 1) describe the coach's coaching process; 2) describe the interrelation between the coaching process and the individual characteristics of the coach; 3) describe the interrelation between the coaching

process and the characteristics of the school context. To that end, an embedded multiple case study (Yin, 2003) was conducted with two coaches who each coached a team of female teachers in a school. Data collected through interviews, observations, and literature were analyzed using the mixed coding method (Miles & Huberman, 1994; 2003, Van Der Maren, 1996).

The results of the first goal, which aims to describe the process of teachers' coaching by the coach, documented its aspects: complex, dynamic, oriented, precise and agentic. For example, the complexity was found mainly in supporting the learning process of teachers, their teaching process and their characteristics. The orientation was found in the presence of goals consistent with the problem identified and coaching practices aligned with these goals.

The results in the second goal, which focused on the description of the interrelationship between the coach's coaching process and his individual characteristics, showed an interrelation between the coaching process carried out and, above all, the conceptions of the coaches and their perceptions of the school context. For example, their control of the results obtained is consistent with their perception of the practices of the teachers.

Finally, the results in the third goal, which focused on the description of the interrelation between the coaching process and the characteristics of the school context, showed the role played by the school principal in the coaching process. For example, the school principals communicated their goals to the coach and the latter adopted them and proceeded to plan, enact and control practices in order to reach them.

Otherwise, this study presents contributions, among others, at the theoretical and empirical level. Indeed, it allowed to conceptualize teachers' coaching by the coach in the school context by considering its three central concepts: the coaching process, the individual characteristics of the coach and the characteristics of school context. Empirically, she documented the complexity, dynamism, focus, precision and agency of the coaching process and its interrelation with the coach's individual characteristics and the characteristics of school context. These aspects are not very present in the research since most of them mainly consider enacting of coaching practices.

Keywords: teachers' education, teachers' coaching, case study, conceptual framework

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iv
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
Liste des sigles.....	xiv
Dédicace.....	xv
Remerciements.....	xvi
Introduction.....	1
CHAPITRE 1. Problématique.....	4
1.1. Contexte de l'étude.....	5
1.1.1. Développement professionnel des enseignants.....	5
1.1.1.1. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des Ministères responsables de l'éducation.....	6
1.1.1.2. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des institutions de formation des enseignants.....	11
1.1.1.3. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des autorités régionales.....	15
1.1.1.4. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte de l'école.....	16
1.1.2. Développement professionnel des enseignants du Québec.....	19
1.1.2.1. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec.....	20
1.1.2.2. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des syndicats et des associations professionnelles des enseignants.....	26
1.1.2.3. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des universités du Québec.....	27
1.1.2.4. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des commissions scolaires du Québec.....	31
1.1.2.5. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte de l'école.....	35
1.1.3. Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique.....	39
1.1.4. Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique du Québec.....	43
1.1.4.1. Contribution du Ministère à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique.....	43
1.1.4.2. Contribution de l'association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec à l'accompagnement des enseignants.....	45
1.1.4.3. Contribution des universités à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique.....	46
1.1.4.4. Contribution de la commission scolaire à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique.....	48
1.1.4.5. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique du Québec.....	50
1.1.4.6. Processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école.....	51

1.2.Problème	53
1.2.1. Manifestations et ampleur du problème.....	53
1.2.2. Facteurs d'influence du problème.....	54
1.2.2.1. Facteurs liés au contexte du Ministère.....	54
1.2.2.2. Facteurs liés au contexte des universités	55
1.2.2.3. Facteurs liés au contexte de la commission scolaire.....	55
1.2.2.4. Facteurs liés aux caractéristiques du contexte de l'école.....	57
1.2.2.5. Facteurs liés aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique	60
1.3.Question de recherche.....	62
CHAPITRE 2. Cadre conceptuel	64
2.1.Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école.....	65
2.1.1. Définitions de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école.....	65
2.1.1.1. Définition de Knight (2007; 2009b)	66
2.1.1.2. Définition de Costa et Garmston (2002).....	66
2.1.1.3. Définition de Lafortune et Deaudelin (2001).....	67
2.1.1.4. Définition de Vial (2006; 2007) et Vial et Mencacci (2007).....	68
2.1.1.5. Définition de Lafortune et Martin (2004)	68
2.1.2. Définition proposée de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école.....	69
2.2.Présentation des trois concepts de l'étude	72
2.2.1. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique	74
2.2.2. Processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique	77
2.2.3. Caractéristiques du contexte de l'école.....	82
2.3.Contribution des écrits théoriques au cadre conceptuel.....	83
2.3.1. Modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011).....	85
2.3.2. Modèle d'accompagnement de Lafortune et Martin (2004)	90
2.3.3. Modèle de développement professionnel de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) ..	94
2.3.4. Modèle d'accompagnement de Knight (2009b)	98
2.4.Contribution des écrits empiriques au cadre conceptuel.....	101
2.4.1. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique	103
2.4.1.1. Connaissances du conseiller pédagogique	103
2.4.1.2. Perception du conseiller pédagogique de son rôle	104
2.4.1.3. Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité	106
2.4.1.4. Perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants	107
2.4.1.5. Perception du conseiller pédagogique du rôle de la direction	107
2.4.1.6. Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction	107
2.4.2. Processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique	108
2.4.2.1. Phase d'identification d'objectifs	108
2.4.2.2. Phase de planification de pratiques d'accompagnement et des ressources.....	108
2.4.2.3. Phase de mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et des ressources	109
2.4.2.4. Phases de contrôle du progrès et des résultats et d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement	114
2.4.3. Caractéristiques du contexte de l'école.....	114
2.4.3.1. Leadership de la direction.....	114

2.4.3.2. Perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction et les enseignants	116
2.4.3.3. Perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement.....	116
2.4.4. Synthèse des résultats des recherches	118
2.5.Objectifs de recherche.....	121
CHAPITRE 3. Aspects méthodologiques.....	123
3.1.Type de recherche	124
3.1.1. L'étude de cas	124
3.1.2. L'étude de cas multiples intégrés (<i>Embedded Multiple-Case Study Design</i>)	126
3.1.2.1. Définition de l'étude de cas multiples intégrés.....	126
3.1.2.2. Description des cas étudiés	127
3.2.Participants de l'étude.....	129
3.3.Démarche de recherche.....	133
3.4.Outils de collecte de données.....	139
3.4.1. Guides d'entrevues ouvertes (<i>open-ended</i>).....	139
3.4.1.1. Guides d'entrevues auprès des conseillères pédagogiques.....	140
3.4.1.2. Guides d'entrevues auprès de la direction et des enseignantes.....	145
3.4.2. Grille d'observation directe	147
3.4.3. Documentation.....	148
3.5.Méthodes d'analyse et de compilation des données	149
3.5.1. Transcription des données audios	149
3.5.2. Transposition des données dans le logiciel QDA-Miner et création du livret de codes	150
3.5.3. Codage des données.....	150
3.5.4. Analyse des aspects du processus d'accompagnement des enseignants.....	156
3.5.5. Extraction des citations et compilation des données dans des grilles.....	162
3.5.6. Analyse des interrelations	167
3.6.Considérations d'ordre éthique	168
CHAPITRE 4. Résultats et discussion.....	170
4.1.Accompagnement de la conseillère pédagogique Sophie à l'école 1	171
4.1.1. Description sommaire du cas d'accompagnement de Sophie à l'école 1	171
4.1.2. Processus d'accompagnement de Sophie.....	173
4.1.2.1. Aspect orienté du processus d'accompagnement de Sophie.....	173
4.1.2.2. Aspect complexe du processus d'accompagnement de Sophie	225
4.1.2.3. Aspect dynamique du processus d'accompagnement de Sophie.....	227
4.1.2.4. Aspect précis du processus d'accompagnement de Sophie	227
4.1.2.5. Aspect agentif du processus d'accompagnement de Sophie.....	227
4.1.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Sophie et ses caractéristiques individuelles	228
4.1.3.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et certaines de ses caractéristiques individuelles	229
4.1.3.2. Interrelations entre les objectifs et certaines caractéristiques individuelles de Sophie	232
4.1.3.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques de Sophie.....	237

4.1.4. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Sophie et les caractéristiques du contexte de l'école 1.....	253
4.1.4.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et certaines caractéristiques du contexte de l'école.....	253
4.1.4.2. Interrelations entre l'objectif principal et certaines caractéristiques du contexte de l'école	255
4.1.4.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques du contexte de l'école	258
4.2. Accompagnement de la conseillère pédagogique Joëlle à l'école 2.....	260
4.2.1. Description sommaire du cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2.....	260
4.2.2. Processus d'accompagnement de Joëlle	261
4.2.2.1. Aspect orienté du processus d'accompagnement de Joëlle	261
4.2.2.2. Aspect complexe du processus d'accompagnement de Joëlle.....	287
4.2.2.3. Aspect dynamique du processus d'accompagnement de Joëlle.....	288
4.2.2.4. Aspect précis du processus d'accompagnement de Joëlle.....	288
4.2.2.5. Aspect agentif du processus d'accompagnement de Joëlle	289
4.2.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et ses caractéristiques individuelles	290
4.2.3.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Joëlle et certaines de ses caractéristiques individuelles	290
4.2.3.2. Interrelations entre les objectifs et certaines caractéristiques individuelles de Joëlle	292
4.2.3.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques de Joëlle.....	296
4.2.4. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et les caractéristiques du contexte de l'école 2.....	306
4.2.4.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Joëlle et la conception de la direction de l'agentivité des enseignantes	306
4.2.4.2. Interrelations entre l'objectif principal et certaines caractéristiques du contexte de l'école	307
4.2.4.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques du contexte de l'école	310
4.3. Discussion.....	312
4.3.1. Description du processus d'accompagnement des enseignantes par les conseillères pédagogiques.....	314
4.3.1.1. Aspect complexe du processus d'accompagnement.....	314
4.3.1.2. Aspect dynamique du processus d'accompagnement.....	322
4.3.1.3. Aspect orienté et précis du processus d'accompagnement.....	322
4.3.1.4. Aspect agentif du processus d'accompagnement	324
4.3.2. Interrelation entre le processus d'accompagnement des enseignantes par la conseillère pédagogique et ses caractéristiques individuelles.....	325
4.3.2.1. Interrelation entre le processus d'accompagnement et les formations et expériences antérieures de la conseillère pédagogique et ses connaissances acquises ...	325
4.3.2.2. Interrelation entre le processus d'accompagnement et les conceptions de la conseillère pédagogique	326

4.3.2.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement et les perceptions la conseillère pédagogique de son agentivité et son autoefficacité	328
4.3.2.4. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de la conseillère pédagogique de la situation de développement professionnel proposée et de son rôle dans celle-ci	329
4.3.2.5. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de la conseillère pédagogique des enseignantes	330
4.3.2.6. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de la conseillère pédagogique du leadership de la directrice	331
4.3.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement des enseignantes par la conseillère pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école.....	331
4.3.3.1. Interrelation entre le processus d'accompagnement et le leadership de la directrice de l'école	332
4.3.3.2. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignantes.....	334
4.3.3.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la culture de changement des enseignantes	334
Conclusion	336
Références bibliographiques	355
Annexes.....	i
Annexe 1 : Guide d'entrevue initiale	ii
Annexe 2 : Guide d'entrevue « pré »	iv
Annexe 3 : Guide d'entrevue « post »	v
Annexe 4 : Guide d'entrevue finale	vi
Annexe 5 : Guide d'entrevue avec les enseignants.....	vii
Annexe 6 : Guide d'entrevue avec les directions d'école.....	viii
Annexe 7 : Concepts, composantes et aspects issus du cadre conceptuel et ceux issus de l'analyse des données.....	ix
Annexe 8 : Grille finale de codage de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école.....	xx
Annexe 9 : Grille de compilation des citations.....	lvi
Annexe 10 : Matrice des interrelations entre le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique et ses caractéristiques individuelles	lxxiii
Annexe 11 : Matrice des interrelations entre le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école	lxxv

Liste des tableaux

Tableau I : Présentation des participantes des écoles de l'étude	132
Tableau II : Déroulement de la recherche dans le cas d'accompagnement de Sophie à l'école 1 selon l'étape, l'activité d'accompagnement, l'activité de recherche, le mois, le thème, le lieu, les participants et les outils de collecte	136
Tableau III : Déroulement de la recherche dans le cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2 selon l'étape, l'activité d'accompagnement, l'activité de recherche, le mois, le thème, le lieu, les participants et les outils de collecte	138
Tableau IV : Principaux aspects abordés dans le guide de l'entrevue initiale (annexe 1).....	140
Tableau V : Principaux aspects abordés dans le guide des entrevues « pré » (annexe 2)	143
Tableau VI : Principaux aspects abordés dans le guide des entrevues « post » (annexe 3)....	144
Tableau VII : Principaux aspects abordés dans le guide de l'entrevue finale	145
Tableau VIII : Principaux aspects abordés dans le guide de l'entrevue auprès des directions d'école et des enseignantes (annexes 5 et 6).....	145
Tableau IX : Grille d'observation directe	148
Tableau X : Inventaire des données transcrites et analysées dans QDA	149
Tableau XI : Extrait d'une grille d'analyse de l'orientation du processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle.....	161
Tableau XII : Extrait d'une grille de description des ressources mobilisées par Joëlle	162
Tableau XIII : Extrait de la grille de compilation des citations sur les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique selon la composante, l'aspect, la fréquence et la citation.....	164
Tableau XIV : Extrait de la grille de compilation des citations sur les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique par entrevue.....	164
Tableau XV : Extrait d'une grille de compilation contenant des constats.....	166
Tableau XVI : Extrait du tableau de fréquence par période	166
Tableau XVII : Extrait du tableau de fréquences comptabilisées.....	167
Tableau XVIII : Matrice d'analyse des interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et ses caractéristiques individuelles	168
Tableau XIX : Activités d'accompagnement de Sophie à l'école 1	172

Tableau XX : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Sophie des pratiques d'accompagnement qui visent le processus d'apprentissage des enseignantes	174
Tableau XXI : Ressources mobilisées par Sophie en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes	176
Tableau XXII : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Sophie des pratiques d'accompagnement qui visent à soutenir le processus d'enseignement des enseignantes	184
Tableau XXIII : Ressources mobilisées par Sophie en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes.....	187
Tableau XXIV : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Sophie des pratiques d'accompagnement qui visent les caractéristiques des enseignantes	201
Tableau XXV : Ressources mobilisées par Sophie en lien avec les caractéristiques des enseignantes	204
Tableau XXVI : Activités d'accompagnement de Joëlle à l'école 2	261
Tableau XXVII : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Joëlle des pratiques qui visent le processus d'apprentissage des enseignantes.....	263
Tableau XXVIII : Ressources mobilisées par Joëlle en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes.....	265
Tableau XXIX : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Joëlle des pratiques d'accompagnement qui ciblent le processus d'enseignement des enseignantes	271
Tableau XXX : Ressources mobilisées par Joëlle en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes	274
Tableau XXXI : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Joëlle des pratiques d'accompagnement qui visent les caractéristiques des enseignantes	279
Tableau XXXII : Ressources mobilisées par Joëlle en lien avec les caractéristiques des enseignantes	280

Liste des figures

Figure 1 : Cadre conceptuel de l'étude issu des écrits théoriques et empiriques.....	73
Figure 2 : Contribution des écrits théoriques à l'élaboration du cadre conceptuel.....	84
Figure 3 : Contribution des écrits empiriques à l'élaboration du cadre conceptuel.....	102
Figure 4 : Devis de l'étude de cas multiples intégrés	128
Figure 5 : Organisation des données par cas et par document de façon chronologique dans QDA-Miner.....	150
Figure 6 : Interrelation entre d'une part le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école	313
Figure 7 : Apport théorique des résultats de l'étude à l'amélioration du cadre conceptuel de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école	340
Figure 8 : Apport théorique des résultats de l'étude à la description des objectifs et des pratiques d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique	341

Liste des sigles

COFPE : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

CP : conseillère pédagogique

CPÉR : Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CPNCPSF : Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones

CS : Commission scolaire

CSVDC : Commission scolaire du Val-des-Cerfs

CSÉ : Conseil Supérieur de l'Éducation

DAFOR : Délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale de l'Académie de Paris

DICS : Direction de l'Instruction publique, de la Culture et de Sport

FPPÉ : Fédération des Professionnelles et Professionnels de l'Éducation du Québec

FRQSC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture

LIP : Loi sur l'Instruction Publique

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (à partir de 2016)

MÉLS : Ministère d'Éducation, du Loisir et du Sport (entre 2005 et 2015)

MÉN : Ministère de l'Éducation National de la jeunesse

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec (entre 1994 et 2005)

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PAF : Plan académique de formation continue

PNF : Plan National de Formation

WBE : Wallonie-Bruxelles Enseignement

Dédicace

Je dédie cette thèse à ma communauté d'accueil, qui m'a permis de combler mes aspirations à devenir une chercheuse pour contribuer à l'avancement des connaissances sur l'accompagnement des enseignants.

Durant les moments difficiles d'expression de volonté politique de l'exclusion de la femme musulmane, votre esprit ouvert et inclusif m'ont permis de contribuer à la société.

Que cette thèse puisse servir à mieux accompagner les enseignants et ainsi à offrir un contexte d'apprentissage de grande qualité aux élèves.

Remerciements

C'est avec une vive émotion que je remercie toutes les personnes qui m'ont aidée, de près ou de loin, à ce grand accomplissement qu'est une recherche de cette envergure. Votre intérêt soutenu envers mon projet et mon bien-être a été mon levier pour faire aboutir cette étude.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Sylvie C. Cartier pour son soutien de chercheuse et sa disponibilité malgré ses nombreuses occupations. C'est grâce à son accompagnement et à son souci de la rigueur que j'ai pu approfondir mes connaissances et acquérir une expérience considérable en recherche scientifique.

Je remercie toutes les participantes de l'étude : les conseillères pédagogiques, les directrices d'école, les enseignantes et la directrice adjointe des services éducatifs de la commission scolaire des Grandes-Seigneuries. Votre engagement dans la recherche était remarquable et c'est grâce à vous, directement, que j'ai pu contribuer à l'avancement des connaissances dans un sujet peu exploré à ce jour. Vous étiez toutes, femmes québécoises, formidables.

Je remercie les professeures et les professeurs qui m'ont enseigné à un moment ou à un autre de mon parcours universitaire et toutes les étudiantes et tous les étudiants que j'ai pris comme modèle. Votre passion pour la recherche et pour l'enseignement a été le moteur de ma propre motivation.

Je tiens aussi à remercier la faculté des sciences de l'Éducation et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Sans votre soutien financier, ce projet de recherche n'aurait pas pu être réalisé.

Mes remerciements vont aussi à mon mari Abdelaziz El Mansouri et à mon enfant Ahmad El Mansouri pour leur patience, leur compréhension et leur amour. C'est grâce à leur présence dans ma vie et leur soutien constant que je peux, enfin, voir mes rêves se concrétiser.

Un remerciement particulier va à toutes mes amies qui m'ont dit que je suis capable et que je mérite d'atteindre mes objectifs. Votre persuasion verbale avait bel et bien des effets sur mes perceptions.

Enfin, je remercie ma sœur Saadia Raoui à Montréal, ma mère Aicha El Khsasy et ma grande famille au Maroc et aux États-Unis pour leur soutien durant cette longue période d'études. Je vous remercie de vos encouragements qui m'ont donné l'énergie de continuer.

Introduction

Comme plusieurs systèmes d'enseignement dans le monde, le Québec accorde de l'importance au développement professionnel des enseignants afin d'accroître et de maintenir leurs compétences par l'instauration de lois et la mise en œuvre de programmes de financement d'activités (Conseil supérieur de l'Éducation, CSÉ, 2014; Landry et Larocque, 2013). En effet, le ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir a financé des programmes ayant pour visée le développement professionnel des enseignants comme le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Landry et Larocque, 2013). De plus, le Ministère collabore au programme Actions concertées du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC, 2019). Dans ses orientations pour la formation continue du personnel enseignant, une priorité est donnée aux activités de développement professionnel qui se réalisent dans le contexte de l'école (MÉQ, 1999). Pour favoriser ce développement professionnel, l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique peut constituer un moyen à privilégier (L'Hostie et Boucher, 2004). Or, lors de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école, le processus d'accompagnement, qui est relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école, est difficile à réaliser dans certains cas (Boutet et Villemain, 2014; Cartier et Bélanger, 2012; CSÉ, 2014; LeBlanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013; Mané et Lessard, 2007). Le processus d'accompagnement dans ce cas correspond à cinq phases de pensées et de pratiques qui présentent un aspect complexe, dynamique, orienté, précis et agentif. L'ampleur de ce problème peut se justifier par le faible nombre d'enseignants qui bénéficient de l'accompagnement par les conseillers pédagogiques au Québec (CSÉ, 2006, p. 50).

Les facteurs d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peuvent être liés aux caractéristiques du contexte scolaire et aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Les facteurs d'influence liés au contexte du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et à celui de la commission scolaire se révèlent surtout par le manque de politiques de développement professionnel claires et les lacunes au niveau du financement d'activités qui visent le développement professionnel des enseignants par le conseiller pédagogique ainsi que

le peu de valorisation de sa fonction d'accompagnateur (CSÉ, 2014). Les facteurs d'influence liés au contexte de l'école, quant à eux, sont surtout le manque de soutien des activités de développement professionnel des enseignants de la part des directions d'école (Lynch et Ferguson, 2010), la diversité des besoins des enseignants et leur résistance au changement (CSÉ, 2014). Enfin, les facteurs liés aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, qui peuvent expliquer le problème, se résument par le manque de formation, d'expérience et de connaissances des conseillers pédagogiques concernant la formation des adultes (Duchesne et Gagnon, 2013a) et par le manque de perception de leur rôle d'accompagnateur (Cartier, Arseneault, Leblanc, Mourad et Raoui, 2014; Cartier et Bélanger, 2012; Leblanc *et al.*, 2013).

Étant donné que les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école représentent les facteurs d'influence qui sont reliés directement au processus d'accompagnement, la question suivante émerge : *lors d'un accompagnement dans une école, comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?*

Afin de répondre à cette question de recherche, la thèse est structurée en quatre chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Pour ce faire, le contexte de développement professionnel des enseignants d'abord à certains pays de l'Europe et de l'Amérique et ensuite au Québec est présenté, suivi du contexte de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique. Ensuite, le problème qui motive la réalisation de cette recherche, son ampleur et ses manifestations suivent, puis les facteurs pouvant influencer son apparition sont présentés. Le chapitre se termine par la question de recherche à laquelle cette étude est consacrée.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel sur lequel l'étude s'appuie. Pour ce faire, une définition de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école, concept central de l'étude, est d'abord proposée et discutée à la lumière des définitions existantes. Ensuite, un aperçu du cadre conceptuel est présenté, suivi des modèles et des recherches empiriques qui sont à son origine. Enfin, les objectifs spécifiques poursuivis dans cette étude sont formulés.

Le troisième chapitre présente les aspects méthodologiques qui ont servi à réaliser la recherche. Le type de recherche choisi, soit l'étude de cas multiples intégrés menée auprès de deux conseillères pédagogiques accompagnant chacune une équipe d'enseignantes dans leur école, est d'abord présenté. Suivent la présentation des participantes de l'étude et la méthode de leur recrutement. Le chapitre aborde ensuite la démarche de recherche, suivie des outils de collecte des données, qui comprennent les guides d'entrevues, la grille d'observation et la documentation. Enfin, les méthodes de compilation et d'analyse des données sont explicitées ainsi que les considérations d'ordre éthique.

Le quatrième chapitre est consacré aux résultats de l'étude et à leur discussion à la lumière du cadre conceptuel et de la problématique. Les résultats des deux cas à l'étude sont d'abord présentés de manière séparée, puis discutés de manière intégrée selon les constats relevés.

Enfin, la conclusion de cette thèse présente les apports et les limites de l'étude et ouvre sur des pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1. Problématique

1.1. Contexte de l'étude

Afin de permettre aux enseignants d'acquérir et de maintenir un haut niveau de compétence pédagogique, il semble que favoriser leur développement professionnel dans leur contexte de l'école soit un moyen à privilégier (p. ex. Butler, Schnellert et Cartier, 2013; Solar, 2001). Pour ce faire, le recours à l'accompagnement par le conseiller pédagogique est nécessaire (Beaulne et Daneault, 2013).

Ce premier chapitre est d'abord consacré à la description du contexte de développement professionnel des enseignants et de leur accompagnement par le conseiller pédagogique. Ensuite, le problème qui émerge de ce contexte est décrit et explicité dans toute son ampleur et selon ses manifestations. Les facteurs qui peuvent influencer ce problème sont ensuite présentés, suivis de la question de recherche qui émane de la problématique.

1.1.1. Développement professionnel des enseignants

À travers le monde, plusieurs pays sont préoccupés par la qualité des savoirs et savoir-faire des enseignants qui sont nécessaires pour répondre aux besoins des élèves (Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE, 2005). Pour assurer cette qualité, plusieurs acteurs de l'éducation soutiennent de plus en plus le développement professionnel des enseignants (Bissonnette et Richard, 2010; Solar, 2001). Les lignes qui suivent présentent un aperçu de la place accordée de nos jours au développement professionnel des enseignants dans le contexte des Ministères¹ responsables de l'éducation, des institutions de formation des enseignants, des autorités régionales, des écoles et par les enseignants eux-mêmes à travers certains pays du monde. Des exemples concrets de certains pays de l'Europe et de l'Amérique sont présentés. Il est important ici de souligner que, dans cette thèse, le développement professionnel des enseignants réfère à l'apprentissage que réalise l'enseignant tout au long de sa carrière (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005).

¹ Dans cette thèse, le terme Ministère sera utilisé pour désigner le ministère responsable de l'éducation.

1.1.1.1. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des Ministères responsables de l'éducation

À travers le monde, s'engager dans une démarche de développement professionnel tout le long de la vie est considéré nécessaire pour faire face aux nouveaux défis de la profession enseignante (Brouté, 2010). Ce qui suit présente un aperçu de politiques et d'orientations qui valorisent le développement professionnel des enseignants de certains pays de l'Europe et de l'Amérique. Cet exposé est suivi d'exemples d'activités offertes aux enseignants et d'un aperçu du rôle dévolu à la direction de l'école dans le développement professionnel des enseignants.

Politiques et orientations du développement professionnel des enseignants

Dans les pays de l'Union européenne, les orientations de la formation continue des enseignants convergent vers un développement professionnel qui se réalise par la réflexion sur la pratique (Nicolot, 2010). En effet, pour améliorer la qualité de l'enseignement en Europe, les enseignants sont appelés surtout à « entretenir une réflexion continue et systématique [...] sur leur métier, [à] mener des activités de recherche au niveau de la classe, [à] intégrer les résultats de la recherche universitaire dans les enseignements, [à] savoir évaluer leurs stratégies pédagogiques et [les] modifier en conséquence » (Nicolot, 2010, p. 42). Pour encourager ce développement professionnel, plusieurs Ministères élaborent des lois et des orientations (Baffrey et Litré, 2015; Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2012). En ce qui suit, l'exemple du contexte belge francophone et l'exemple du contexte suisse romand où la formation continue est une obligation sont donnés, suivis de l'exemple du contexte français où la formation continue n'est pas obligatoire au niveau national. Enfin, le portrait de la situation au Canada, pays de l'Amérique du Nord, est illustré par l'exemple de l'Ontario.

En Belgique francophone, le parlement de la communauté francophone a adopté des décrets de loi relatifs à la formation en cours de carrière des différents ordres d'enseignement et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière, ce que le ministère de l'Éducation a été appelé à mettre en œuvre immédiatement (Ministère de la Communauté française, 2019). Ces décrets stipulent, entre autres, qu'en plus d'activités volontaires, l'enseignant est obligé de s'engager dans des activités de développement professionnel formelles (Baffrey et Litré, 2015).

En Suisse romande, « les départements de l’instruction publique exigent souvent que la mise en œuvre d’une nouvelle réglementation, d’un plan d’études ou d’un moyen d’enseignement soit accompagnée de cours obligatoires de formation continue. » (Besençon, 2015, p. 67).

En France, par ailleurs, le Ministère a produit le Plan National de Formation (PNF) dont les « actions s’inscrivent dans une stratégie d’accompagnement des académies » (Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse, MÉN, 2019a). Il présente trois orientations qui apparaissent d’ordre général : accompagner les politiques éducatives engagées par le Ministère, transformer la formation des personnels d’enseignement et d’encadrement au niveau national, tant dans la métropole que dans les territoires, et contribuer à une politique interministérielle (MÉN, 2019a). Or, Étienne (2015) reproche aux décideurs politiques de ce pays le peu d’intérêt accordé au développement professionnel des enseignants par rapport à leur formation initiale et le manque d’obligation légale des enseignants à s’engager dans des activités formelles de développement professionnel.

Au Canada, dans la province de l’Ontario, s’engager dans des activités de développement professionnel est une obligation pour les enseignants (Ministère de l’Éducation, 2007). En effet, « chaque conseil veille à ce que chaque enseignant qu’il emploie, à l’exception d’un nouvel enseignant, ait chaque année un plan de perfectionnement qui comprend les objectifs de l’enseignant en matière d’épanouissement professionnel et le plan d’action proposé et le calendrier en vue de les atteindre » (art. 1). Puisque les enseignants de cette province sont régis par un ordre professionnel, c’est celui-ci qui « agréé [...] les programmes de formation continue offerts aux enseignants par les établissements d’enseignement postsecondaire et d’autres organismes » et « prévoi[t] la formation continue des membres » (Ministère de l’Éducation, 1996, p. 6). Parmi les obligations de l’enseignant en lien avec le développement professionnel, il doit « réussi[r] 14 cours de perfectionnement professionnel tous les cinq ans pendant sa carrière afin de maintenir sa carte de compétence, dont un cours dans chacune des sept catégories de base suivantes: connaissance du curriculum, éducation de l’enfance en difficulté, stratégies d’enseignement, évaluation de l’élève, communication avec les parents et les élèves, utilisation de la technologie, et gestion de la classe et leadership » (Ministère de l’Éducation, 2019, p. 1).

Le cadre de formation de la profession enseignante, élaboré par cet ordre, accorde une importance majeure au développement professionnel qui se réalise de façon autodirigée et collaborative et qui est axé directement sur l'apprentissage des élèves (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2016).

Activités de développement professionnel offertes aux enseignants

En plus des politiques et des orientations, les Ministères de certains pays de l'Europe et de l'Amérique mettent en œuvre des activités pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Dans ce qui suit, des exemples de la Belgique, de la France, de l'Irlande et de l'Ontario sont présentés.

En Belgique francophone, la direction de la formation continue de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) propose un catalogue de formation au niveau « meso » dans lequel les enseignants font des choix qu'ils envoient directement à la direction (Wallonie-Bruxelles Enseignement, WBE, 2017-2018). La brochure de l'année 2017-2018, par exemple, propose des activités de développement professionnel touchant des thématiques très variées qui durent d'un à trois jours (WBE, 2017-2018). Comme l'expliquent Baffrey et Littré (2015), l'assistance à ces formations sera quantifiée dans le nombre de dix jours annuels de formations obligatoires.

En France, par ailleurs, le Ministère (MÉN, 2019b) propose des plateformes de formation à distance pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Le programme M@gistère, par exemple, « propose à tous les personnels de l'Éducation nationale une offre de formations à distance, accompagnée ou non, en se connectant avec une adresse professionnelle » (MÉN, 2019b). Cette mesure a été appréciée par les enseignants qui ont participé à ce programme parce qu'elle leur permet de créer des communautés de pratiques de création d'activités d'enseignement (MÉN, 2019b).

En Irlande, le Ministère a créé le *Regional Curriculum Service* pour « former les enseignants aux nouveaux programmes dans des centres d'éducation » (De Paor, 2010, p. 256). Cette mesure de soutien visant le développement professionnel des enseignants a été appréciée par les enseignants parce qu'elle leur offre de nouvelles idées pratiques, des séances de

formation, des ressources, un soutien à la planification et à la mise en œuvre du programme de formation et des occasions pour poser leurs questions (De Paor, 2010).

Cependant, en Europe en général, les activités de développement professionnel proposées ne répondent pas encore aux attentes (Niclot, 2010). En effet, « actuellement, dans la plupart des États européens, la formation continue des enseignants n'assure pas les conditions d'un véritable développement professionnel » comme souhaité par les orientations de l'Union européenne (Niclot, 2010, p. 46). Trois défis sont rencontrés : faibles investissements, courtes durées des formations et manque d'adaptation des formations aux besoins réels des enseignants (Commission des communautés européennes, 2007; OCDE, 2005). De plus,

« dans de nombreux États membres, il n'existe guère de coordination systématique entre les différentes composantes de la formation des enseignants, ce qui entraîne un manque de cohérence et de continuité, notamment entre la formation professionnelle initiale de l'enseignant, d'une part, et son intégration, sa formation continue et son perfectionnement professionnel ultérieurs, d'autre part. En outre, ces processus sont rarement liés au développement ou à l'amélioration de l'école, ou encore, à la recherche en éducation. » (Commission des communautés européennes, 2007, p. 5)

En France spécifiquement, « la formation continue des enseignants français est encore majoritairement pilotée par l'offre de formation et la priorité ministérielle est donnée à l'accompagnement des réformes » (Guibert et Altet, 2015, p. 134).

La consultation des sites Web du Ministère et de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario permet de constater que ceux-ci n'offrent pas directement d'activités de développement professionnel aux enseignants. Le Ministère offre plutôt le *Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant* qui « finance des propositions de projets soumis par des enseignantes et enseignants chevronnés titulaires de classe qui souhaitent prendre un rôle de leadership auprès de leurs pairs dans des domaines comme le curriculum, la pratique pédagogique ou le soutien d'autres enseignantes et enseignants » (Ministère de l'Éducation, 2019a). De plus, il met à la disposition des enseignants des ressources en ligne sur des thèmes variés (Ministère de l'Éducation, 2019b). L'Ordre des enseignantes et des enseignants, quant à lui, offre surtout de l'information sur les « fournisseurs » de formation

agréés qui offrent des cours dans le cadre du programme de perfectionnement professionnel (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2019a). De plus, il publie la revue « Pour parler profession » qui présente, entre autres, des articles professionnels sur des thèmes variés (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2019b).

Rôle de la direction d'école dans le développement professionnel des enseignants

Dans plusieurs systèmes d'enseignement, la direction de l'école est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans le développement professionnel des enseignants (Lapointe et Archambault, 2013). Dans cette section, des exemples de rôles que l'on attribue à la direction d'école dans le développement professionnel des enseignants en Suisse, en France et en Ontario sont présentés.

En Suisse, « une certaine autonomie (variable selon les cantons) est attribuée aux établissements scolaires pour définir les démarches, méthodes, modalités, procédés, la gestion des moyens, etc. pour atteindre les buts » (Progin-Romanato et Gather-Thurler, 2012). Ainsi, « les directions d'écoles doivent assurer un suivi de la formation continue des personnes enseignantes » (Direction de l'Instruction publique, de la culture et de sport, DICS, 2008). Le cas échéant, le plan individuel de formation doit être établi entre l'enseignant et la direction et approuvé par celle-ci (DICS, 2008, p. 2).

En France, les directeurs d'écoles ont la responsabilité de soutenir le développement professionnel des enseignants (MÉN, 2018). Or, ce ne sont pas les seuls qui assument cette responsabilité (Duchauffour, 2013; MÉN, 2018). En effet, les directeurs d'écoles « ne [sont] pas [des] chefs d'établissement [puisqu'ils] travaillent sous la responsabilité d'un inspecteur de circonscription détenant lui-même ses pouvoirs par délégation de l'inspecteur d'académie » (Duchauffour, 2013, p. 87). Le PNF, par exemple, assigne aux directeurs, et par conséquent aux inspecteurs, le rôle d'accompagner la mise en place de la certification numérique offerte par le Ministère comme illustré dans l'exemple qui a été présenté ci-dessus (MÉN, 2018). Dans ce plan, le directeur a aussi d'autres rôles qui ne peuvent pas être associés au développement professionnel des enseignants (MÉN, 2018).

En Ontario, la Loi sur l'éducation ne donne aucune indication claire sur le rôle de la direction de l'école dans le développement professionnel des enseignants (Ministère de l'Éducation, 2019c). La seule indication sur le rôle de la direction se trouve dans le plan de perfectionnement qui exige des enseignants de « consulter la directrice ou le directeur d'école pour revoir et mettre à jour [leur] plan, si nécessaire » (Ministère de l'Éducation, 2019d, p. 1). En plus de veiller à la collaboration entre les membres de l'école, le directeur a bien évidemment le rôle d'évaluer le rendement des enseignants (Ministère de l'Éducation, ch. 10. Art. 42, 2019c).

1.1.1.2. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des institutions de formation des enseignants

Dans plusieurs pays de l'Europe et de l'Amérique, il existe une tendance qui consiste à encourager des institutions tierces, comme les universités, à s'impliquer dans la démarche entreprise pour favoriser le développement professionnel des enseignants (Landry et Larocque, 2013). Ces institutions de formation offrent des activités de développement professionnel créditées et non créditées et lorsqu'il s'agit d'une institution de recherche, des activités de développement professionnel par le biais de la recherche sont aussi offertes. La section suivante présente un aperçu des formations créditées et non créditées de certaines universités francophones de l'Europe et de l'Amérique; suivent des exemples de recherches ayant pour but le développement professionnel des enseignants.

Plusieurs institutions de formation (écoles normales supérieures, universités, etc.) européennes et américaines offrent des programmes de formation continue aux enseignants (Baffrey et Littré, 2015; Besençon, 2015; Calderón, Fibbi et Truong, 2013). Voici des exemples de la Suisse romande, de la Belgique francophone et du Canada.

Les hautes écoles pédagogiques de la Suisse romande proposent en général des formations créditées qui mènent à l'obtention de certificats, de diplômes et de maîtrises reconnus, et des formations non créditées, souvent à la demande des écoles, qui conduisent à l'obtention d'attestations de participation (Besençon, 2015). Par exemple, à l'Université de Genève, le Centre pour la formation continue et à distance propose des cours en présence et à distance sur des thèmes variés (Université de Genève, 2019). Le *Certificate of advanced studies* en Soutien

pédagogique, par exemple, est offert en partenariat avec la Direction générale de l'enseignement obligatoire de Genève ; cette formation est constituée de quatre modules sur des thèmes portant, entre autres, sur la didactique de la lecture. Cependant, « la préoccupation de la formation tout au long de la vie [...] peine à se concrétiser dans ces institutions, notamment par manque de ressources » (Besençon, 2015, p. 63). De plus, les enseignants rencontrent des obstacles à leur participation comme « la méconnaissance des offres de formation continue et l'absence d'accès » (Calderón, Fibbi et Truong, 2013, p. 93).

La formation en réponse à des besoins déclarés est aussi la réalité des universités belges francophones. Selon Baffrey et Litré (2015), « les programmes de formation sont la résultante d'un relevé à la fois de besoins, d'attentes et de demandes [...] locaux et [...] du système » (p. 49). À l'Université de Namur, par exemple, quatre centres de disciplines d'enseignement différentes, regroupés sous l'appellation « Pool de formation continuée », offrent aux enseignants du secondaire une variété d'activités de développement professionnel dans différentes disciplines (Université de Namur, 2019). Parmi les activités offertes, il y a l'analyse de pratiques, la construction d'outils pédagogiques, les réseaux d'échange de pratiques entre enseignants, notamment dirigés par la professeure Éveline Charlier (Université de Namur, 2019). Aucun programme crédité visant le développement professionnel des enseignants n'a été trouvé sur le site de cette université.

Au Canada, les universités offrent des formations créditées reconnues et non reconnues dans des programmes ministériels de formation continue. Par exemple, l'Université Laurentienne offre aux enseignants de la province de l'Ontario des cours en ligne subventionnés qui sont admissibles dans le programme de perfectionnement du ministère de l'Éducation de cette province (Université Laurentienne, 2019).

En ce qui concerne la recherche, Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) soutiennent que celle-ci « constitue assurément l'une des avenues pouvant être d'une grande utilité pour la formation et le développement professionnel des enseignants » (p. 8). Les lignes qui suivent offrent un aperçu global de la recherche qui vise le développement professionnel des enseignants, suivi d'un exemple de deux pays différents.

Selon Clanet (2010), une tendance mondiale de la valorisation de la réflexion sur la pratique est constatée dans les recherches entreprises ces dernières années. En effet, la théorie de *Schön* a eu un effet quasi paradigmatique en éducation durant ces trente dernières années (Tardif, Borges et Malo, 2012). Selon Clanet (2010), « [le praticien réflexif] est en mesure de prendre du recul par rapport à ses actes, de les analyser, d'en évaluer la pertinence si ce n'est l'impact au regard de ses ambitions » (p. 78). Grangeat (2006) ajoute que cette réflexion se base, dans certaines recherches, sur l'analyse de l'activité qui se fait par des séances de débriefing, d'autoconfrontation croisée, d'analyse praxéologique des pratiques et de compagnonnage réflexif.

Selon Morrissette (2013), deux types de recherches ayant pour but le développement professionnel des enseignants sont dénotés : la recherche-action et la recherche collaborative. Pour cette auteure, alors que la recherche-action vise à résoudre un problème précis avec les enseignants, qu'il soit identifié par le chercheur ou par les praticiens, la recherche collaborative constitue une démarche d'exploration d'un objet autour d'une pratique dans le but de coconstruire de nouveaux savoirs (Morrissette, 2013). Ainsi, la recherche collaborative se distingue par sa démarche principalement inductive. La chercheuse précise, par ailleurs, que l'évolution des recherches-actions a mené à une forme plus participative et émancipatrice des participants (Morrissette, 2013). Dans ce qui suit, deux exemples de recherches visant le développement professionnel des enseignants sont présentés. Selon le degré d'induction proposé, elles peuvent se rapporter à la recherche-action avec une forme participative et émancipatrice ou à la recherche collaborative.

Le premier exemple de recherche visant le développement professionnel des enseignants est celui de l'étude de Biémar, Dejean et Donnay (2008) réalisée en Belgique. L'activité de développement professionnel que ces chercheurs proposent « met en mouvement des savoirs par le biais d'une démarche réflexive tout en visant à accorder une place à l'expérience des praticiens dans le processus d'apprentissage » (Biémar, Dejean et Donnay, 2008, p. 73). Concrètement, les chercheurs proposent les thématiques de réflexions aux enseignants et ils organisent et animent les rencontres de travail. Dans ces rencontres, le praticien et le chercheur « sont amenés, par une posture de réflexivité partagée, à prendre conscience et à construire

ensemble du savoir utile pour chacun » (Biémar, Dejean et Donnay, 2008, p. 75). L'enseignant est alors appelé à analyser sa pratique réelle en salle de classe pour l'améliorer en se basant sur ses savoirs « implicites », mais aussi sur les savoirs « formalisés », selon les expressions utilisées par les auteurs.

Le deuxième exemple de recherche visant le développement professionnel des enseignants est celui de l'étude de Butler (2005) réalisée au Canada. L'approche qu'elle utilise consiste à inviter les enseignants à s'engager ensemble, en collaboration avec des chercheurs et d'autres accompagnateurs (p. ex. la direction), dans un changement de pratiques.

« Dans ce contexte, les enseignants sont soutenus afin d'identifier des buts communs, basés sur une combinaison de principes théoriques et/ou de réflexions sur la pratique. Puis, individuellement ou collectivement, ils sélectionnent, adaptent ou construisent des stratégies pédagogiques basées sur des buts, mettent en œuvre ces stratégies, et assurent le suivi des résultats. Les enseignants se rencontrent généralement à intervalles réguliers pour réviser leur enseignement, parler de leurs progrès et réfléchir de façon critique sur leur enseignement. » (Butler, 2005, p. 58)

Cette démarche est basée sur le cadre de référence théorique *Strategic Content Learning* (Butler, 1998) qui est présenté aux enseignants et auquel ils ont à se référer. Le soutien du chercheur consiste à offrir des activités diversifiées ancrées dans le quotidien des participants comme des ateliers pratiques, des échanges entre pairs, de l'observation, etc. Selon la chercheuse, cette démarche de recherche a eu beaucoup de succès auprès des enseignants parce qu'elle leur permet de faire un lien entre la théorie et la pratique, de prendre des décisions *in situ* et d'être soutenus dans cette démarche (Butler, 2005).

En somme, les institutions de formation jouent un rôle important dans le développement professionnel des enseignants. La formation créditée et non créditée ainsi que les recherches qu'elles proposent offrent un soutien au développement professionnel des enseignants.

1.1.1.3. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des autorités régionales

Une tendance de régionalisation de la gestion des activités de développement professionnel des enseignants a été constatée à travers le monde (Barosso, 2000). Cette section donne un aperçu de l'organisation des activités de développement professionnel des enseignants au niveau régional de quatre pays (la Suisse, la Belgique, la France et le Canada).

En Suisse, l'organisation des activités de développement professionnel des enseignants varie d'un canton à l'autre (Besençon, 2015). En effet, « certains d'entre eux accordent des congés pour la formation continue, alors que d'autres invitent les enseignants à se former hors du temps d'enseignement; de même, seuls quelques-uns prennent en charge les finances d'inscription et les frais de formation » (Besençon, 2015, p. 67). Le canton de Fribourg, par exemple, autorise les enseignants à suivre un cours par discipline et par année dans les institutions de formation de leur région (État de Fribourg, 2019). Le service de l'enseignement de l'état se charge d'inscrire les enseignants dans le cours qu'ils choisissent par le biais d'un formulaire électronique (État de Fribourg, 2019). Après avoir remis l'attestation de cours à la direction de l'école, l'enseignant peut demander le remboursement des frais de formation (État de Fribourg, 2019).

En Belgique par ailleurs, les réseaux scolaires ainsi que les pouvoirs organisateurs peuvent se charger de la formation continue des enseignants (Baffrey et Littré, 2015). Par exemple, à la province de Liège, le Centre des méthodes a pour mission de répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants en offrant des formations et des ressources accessibles en ligne (Province de Liège, 2019).

En France, les académies élaborent un plan académique de formation continue (PAF) basé sur le PNF. Les formations offertes par l'académie se présentent « sous forme de stages à inscription volontaire ou désignée » (Bertrand, 2010, p. 194). Par exemple, c'est la délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (DAFOR) de l'Académie de Paris, par exemple, qui a pour mission l'analyse des besoins, l'élaboration des cahiers de charges, la préparation du PAF, le suivi de sa mise en œuvre et de son évaluation (Académie de

Paris, 2019a). Pour l'année scolaire 2018-2019, elle offre à ses enseignants de premier degré, par exemple, des « stages programmés » et 18 heures annuelles d'« animations pédagogiques »; l'inscription se fait en début d'année sur une plateforme d'inscription en ligne (Académie de Paris, 2019b). Or, dans le contexte des Académies de la France, comme le souligne Bertrand (2010), « on peut s'accorder sur le constat que la formation actuelle [offertes par les académies] ne produit pas les effets escomptés au regard des besoins » (p. 196).

En Ontario, les sites Web des conseils scolaires n'affichent pas de politiques de la formation continue des enseignants ni d'informations sur les activités de développement professionnel qui sont offertes. Cela ne signifie pas qu'elles soient inexistantes puisque des accès restreints sont disponibles sur la plupart des sites consultés. Le Conseil scolaire catholique MonAvenir publie quelques informations. En effet, en plus des formations qu'il propose directement aux enseignants, il leur offre la possibilité de se voir financer d'autres activités de développement professionnel (Conseil scolaire catholique MonAvenir, 2016). Les activités admissibles sont celles dispensées par « une entreprise ou un organisme spécialisé reconnu qui remet un reçu officiel des coûts de formation [...], par une association professionnelle [ainsi que] les colloques, congrès, séminaires ou autre événement rattaché au perfectionnement professionnel lié à l'emploi du demandeur » (Conseil scolaire catholique MonAvenir, 2016, p. 1).

1.1.1.4. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte de l'école

Les activités de développement professionnel qui se déroulent dans le contexte naturel de travail de l'enseignant sont de plus en plus valorisées (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015). Dans cette section, un aperçu de certaines caractéristiques de la direction d'école est d'abord présenté, suivi d'un aperçu des caractéristiques collectives des enseignants.

Caractéristiques individuelles de la direction d'école

La place accordée au développement professionnel des enseignants par la direction de l'école peut être constatée dans sa perception de son rôle et dans son leadership exercé.

En Suisse, Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012) rapportent avoir constaté une perception du rôle qui varie selon l'expérience du directeur. Les directeurs débutants « affirment presque d'une seule voix souhaiter “jouer le rôle de chef d'orchestre qui œuvre en faveur d'une harmonisation des pratiques” et dans le sens d'une “amélioration des processus d'enseignement/apprentissage” » (Progin-Romanato et Gather-Thurler, 2012, p. 45). Cette perception du rôle évolue avec le temps vers une position axée soit sur la gestion pure des activités, soit sur l'attribution d'un plus grand rôle aux enseignants (Progin-Romanato et Gather-Thurler, 2012).

Par ailleurs, le leadership exercé par les directions d'école est important pour la réussite des activités de développement professionnel réalisées à l'école (Lynch et Ferguson, 2010). En Suisse, Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012) ont constaté l'existence de deux catégories de leadership exercé par les directions d'école ayant participé à leur recherche. Le premier leadership encourage l'agentivité des enseignants en leur donnant la liberté d'organiser leurs services aux élèves à besoins particuliers alors que la deuxième catégorie tend à proposer une structure et assigne elle-même les responsabilités. En outre, « la plupart des directeurs encouragent et soutiennent toute démarche permettant d'améliorer la qualité des pratiques au sein de leur établissement. Sans chercher à imposer leurs orientations pédagogiques personnelles, ils privilégient néanmoins l'organisation de formations qu'ils jugent utiles au développement professionnel du corps enseignant » (Progin-Romanato et Gather-Thurler, 2012).

Par ailleurs, des recherches aux États-Unis ont permis de documenter le leadership de certaines directions d'école dans le développement professionnel des enseignants (Lynch et Ferguson, 2010; Mangin, 2007). Par exemple, le directeur d'école crée des périodes de libération des enseignants afin de leur permettre d'assister aux activités de développement professionnel réalisées à l'école et il les encourage à y participer (Lynch et Ferguson, 2010). Il rencontre formellement les équipes-cycle deux fois par mois, en plus des rencontres informelles qui ont lieu tous les jours, pour communiquer ses attentes vis-à-vis l'amélioration des pratiques, il encourage les enseignants à s'investir et il répond à leurs besoins (Mangin, 2007).

Caractéristiques collectives des enseignants

La place qu'accordent les enseignants à leur développement professionnel peut être observée dans leur perception d'agentivité, leur culture de collaboration et leur culture de développement professionnel.

Une recherche menée en Belgique francophone (Maroy, 2004) fait état de ces trois caractéristiques. Ainsi, les enseignants ne pensent pas avoir un pouvoir de décision en ce qui concerne l'organisation de l'école, celle-ci étant dominée par la direction, contrairement à l'apprentissage et à l'évaluation de leurs élèves, qui leur revient (Maroy, 2004). Par ailleurs, ils pensent qu'ils prennent peu d'actions collectives dans le domaine pédagogique ou en ce qui concerne la réflexion sur la vie de l'école (Maroy, 2004). De plus, peu de travail collaboratif a été constaté chez ces enseignants (4 % du temps total) bien qu'il soit valorisé par la majorité des enseignants sondés (Maroy, 2004). Les obstacles au travail en équipe qui ont été identifiés sont surtout le manque de temps et d'espace pour le faire (Maroy, 2004). Enfin, les enseignants belges ayant participé à l'enquête « sont loin de considérer comme primordiaux les savoirs qu'ils maîtrisent; par contre, les capacités pédagogiques, les capacités relationnelles ou personnelles qu'ils mobilisent dans l'action pédagogique sont considérées comme plus cruciales » (Maroy, 2004, p. 79).

En lien spécifiquement avec la culture de développement professionnel des enseignants, une augmentation remarquable des activités de développement professionnel a été observée dans les écrits professionnels et scientifiques (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005). Ces activités portent « sur divers thèmes, de façon informelle ou formelle, dans le cadre de projets strictement professionnels ou de recherche » (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005, p.6). Dans ce qui suit, des exemples d'activités de développement professionnel vécues par des enseignants belges, suisses et français sont rapportés.

En Suisse, l'enquête menée auprès de 559 enseignants des cours de langue et culture d'origine de six cantons a révélé que « près de deux tiers (141 sur 229) des enseignant-e-s LCO ont suivi des cours de formation continue au cours de ces trois dernières années » (Calderón, Fibbi et Truong, 2013, p. 88).

En France, des enseignants déplorent le manque de formations offertes et disent qu'ils apprennent surtout de façon autonome et dans une moindre mesure avec leurs collègues (Grangeat, 2006; Grangeat et Gray, 2007). Chez certains, le mode d'apprentissage avec les pairs est même privilégié par rapport aux stages offerts par l'Académie (Grangeat, 2006).

L'apprentissage autonome est constaté aussi en Belgique francophone par Biémar, Dejean et Donnay (2008) qui rapportent que la majorité des enseignants disent apprendre de leur expérience. Ces enseignants valorisent peu le savoir théorique en faveur de leur savoir issu de la pratique (Biémar Dejean et Donnay, 2008).

En résumé, le contexte de l'école dans les pays documentés se caractérise par des enseignants qui réalisent et valorisent surtout des activités de développement professionnel qui se déroulent dans le contexte de leur l'école et avec leurs pairs. Selon Butler (2005), les activités liées directement à la mise en œuvre de la pratique d'enseignement sont susceptibles d'amener un développement professionnel de qualité.

1.1.2. Développement professionnel des enseignants du Québec

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, le développement professionnel des enseignants est reconnu comme important pour une meilleure formation offerte aux élèves (Solar, 2001). Cette section trace un portrait du contexte de développement professionnel des enseignants du Québec, là où a été menée la présente étude. La place accordée au développement professionnel des enseignants par le Ministère, par les universités, par les syndicats et les associations professionnelles, par les commissions scolaires et enfin par l'école elle-même est présentée.

1.1.2.1. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec² considère que le développement professionnel des enseignants est important (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, MÉES, 2019a). En effet, « plus que jamais, les enseignantes et les enseignants devront acquérir et développer des compétences tout au long de leur carrière » (MÉES, 2019a). Cette importance se reflète dans les orientations pour la formation continue du personnel enseignant, dans les articles de la Loi sur l'instruction publique, dans les compétences professionnelles reconnues de l'enseignant, dans les orientations du plan stratégique, dans le déploiement de ressources humaines et financières pour soutenir le développement professionnel des enseignants, dont le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, dans l'offre directe d'activités de développement professionnel, dans le rôle attribué à la direction de l'école et enfin, dans les droits et responsabilités des enseignants.

Les orientations pour la formation continue du personnel enseignant

Au Québec, la mise en œuvre de la dernière réforme des programmes de formation de l'école a été accompagnée par de nouvelles orientations pour la formation continue du personnel enseignant sous le slogan : *choisir plutôt que subir le changement* (Ministère de l'Éducation du Québec, MÉQ, 1999). Selon le Ministère (MÉQ, 1999), la formation continue est « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (p. 11). Ces activités ont pour objectifs non seulement le développement professionnel des enseignants, mais aussi leur développement personnel et leur développement par rapport aux besoins organisationnels (MÉQ, 1999). Les sept orientations ministérielles

² Dans le texte, le terme « Ministère » sera utilisé pour désigner le ministère responsable de l'éducation au Québec, compte tenu des différentes formulations utilisées au Québec (ministère de l'Éducation du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>).

montrent clairement l'importance qu'accorde le Ministère aux activités de développement professionnel qui se réalisent dans le contexte des enseignants, qui ont un caractère durable et qui encouragent l'agentivité et l'établissement d'une culture de développement professionnel (MÉQ, 1999). En effet, « les verbes utilisés [dans MÉQ (1999)] illustrent bien le rôle central et actif que le personnel enseignant est invité à jouer au regard de son développement professionnel » (Conseil supérieur de l'éducation, CSÉ, 2014, p. 55).

Après la publication du document d'orientations (MÉQ, 1999), deux autres documents faisant le suivi de la formation continue au Québec ont été publiés par le Comité de la formation du personnel enseignant (COFPE) (Landry et Larocque 2013). Ce comité regroupait des enseignants, des professeurs d'université, des conseillers pédagogiques, des directions d'école, des étudiants universitaires, des parents et des fonctionnaires des commissions scolaires et du Ministère (Comité de la formation du personnel enseignant, COFPE, 2000, 2004). Il a été remplacé par le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant depuis « l'adoption de la Loi sur l'abolition de certains organismes publics et le transfert de responsabilités administratives en décembre 2005 » (MÉES, 2019c).

Selon le COFPE (2000) et le CSÉ (1999), une politique de formation continue est nécessaire pour mieux soutenir le développement professionnel des enseignants. Or, cette politique perçue si importante pour le développement professionnel des enseignants n'a pas vu le jour (Desjardins, 2015). Ainsi, d'après Desjardins, la posture qu'adopte le Ministère, dans le document des orientations semble ambiguë :

« [la posture] à l'égard de la formation continue est manifestement incitative et délibérément non contraignante. On doit « encourager » les enseignants à acquérir des connaissances, dans le respect de leur autonomie professionnelle [...], ces indications ministérielles ne sont pas inscrites dans un texte de loi et n'en ont donc pas la portée. » (Desjardins, 2015, p. 71)

Loi sur l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique (LIP) évoque le développement professionnel des enseignants à deux endroits (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). D'abord, l'article 96.20 de cette loi donne le droit à l'enseignant d'être consulté par le directeur à propos de ses propres

besoins de développement professionnel (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). De plus, les enseignants doivent « prendre des mesures appropriées qui [leur] permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Éditeur officiel du Québec, 2018, août, art. 22.6). Selon Desjardins (2015), ce dernier article « est l'énoncé le plus prescriptif que l'on trouvera dans les encadrements légaux de la profession [mais il] n'est accompagné d'aucun mécanisme de contrôle » (p. 73). Cela pousse Desjardins (2015) à considérer qu'« il n'y a pas véritablement d'obligation formelle de formation continue pour les enseignantes et les enseignants [du Québec] » (p. 70).

Compétences professionnelles de l'enseignant

L'une des compétences professionnelles de la profession enseignante porte sur le développement professionnel. Il s'agit de la compétence qui vise à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MÉQ, 2001a, p. 125). Elle doit certes être démontrée dans la formation initiale, mais elle « est également appelée à se déployer au cours de la carrière, compte tenu des impératifs d'apprentissage tout au long de la vie » (Couture, Monney, Thériault, Allaire, Doucet, 2013, p. 113).

Orientations du plan stratégique

La place accordée par le Ministère au développement professionnel des enseignants apparaît dans son plan stratégique (MÉES, 2018a). En effet, parmi les orientations énoncées, « assurer le développement et la qualité des pratiques pédagogiques et des ressources éducatives » (MÉES, 2018a, p. 1) fait référence à cette dimension. Cette orientation vise à atteindre les objectifs suivants : l'adaptation des formations offertes, l'exploitation des résultats de recherches et l'accessibilité des ressources numériques (MÉES, 2018a).

Ressources humaines et financières déployées par le Ministère

La place accordée au développement professionnel des enseignants apparaît également dans le déploiement des ressources humaines et financières pour les activités qui visent le développement professionnel des enseignants (CSÉ, 2014).

« Bien qu’il varie selon les époques et les besoins, le soutien en ressources humaines et financières accordé à la formation continue du personnel enseignant par le Ministère est assez important : budgets de perfectionnement dans les conventions collectives, budgets ciblés selon les priorités (renouveau pédagogique, élèves en difficulté, technologies de l’information et de la communication, projets universités-milieu scolaire, projet Accompagnement-Recherche-Formation, Agir autrement, etc.) » (CSÉ, 2014, p. 46).

Parmi les programmes financés par le Ministère, le plus important est le *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* communément appelé « le Chantier 7 » qui a été mis en place entre 2009 et 2014 (CSÉ, 2014; Desjardins, 2015; Landry et Larocque, 2013). Il s’agit d’un programme qui vise à « soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l’évaluation de projets de formation conçus en partenariat avec le milieu scolaire » (Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, MÉLS, 2011, p. 3). Au cours des cinq premières années, le programme a permis de financer 75 projets répartis dans 16 régions administratives sur les 17 régions que compte le Québec (Landry et Larocque, 2013). Une somme de 2,5 millions de dollars a été allouée à l’ensemble des projets pour un maximum de 100 000 dollars par projet (Landry et Larocque, 2013). Il a permis la réalisation de recherches qui visent non seulement les enseignants, mais aussi des directions d’écoles et des conseillers pédagogiques (L’Hostie et Boucher, 2004). À partir de l’année universitaire 2015-2016, le Ministère annonce qu’« aucun nouveau projet ne sera financé » sans présenter les raisons de la suspension du programme (MÉES, 2019d).

Activités de développement professionnel offertes par le Ministère

La place accordée au développement professionnel des enseignants peut être constatée dans les activités de développement professionnel offertes directement par le Ministère (CSÉ, 2014; MÉES, 2019b). En effet, au cours des années 2000, le Ministère a soutenu « l’implantation du nouveau programme de formation de l’école québécoise par divers moyens, dont des activités de formation destinées au personnel enseignant » (CSÉ, 2014, p. 46). À titre d’exemple récent, de janvier à juin 2019, la direction de la formation générale des jeunes du Ministère offrait, sur la plateforme multimédia VIA (MÉES, 2019b), des sessions de formation

en ligne sur des thèmes variés. L'inscription à ces formations se fait individuellement en ligne dans la section de la formation choisie (MÉES, 2019b).

Rôle attribué à la direction d'école dans le développement professionnel des enseignants

Dans le système d'Éducation québécois, la direction d'école est appelée à jouer un rôle important dans la gestion et dans l'évaluation des activités de développement professionnel des enseignants (Éditeur officiel du Québec, 2018, août; MÉQ, 1999; MÉLS, 2008). En effet, la Loi sur l'instruction publique et les orientations de la formation continue des enseignants indiquent que la direction d'école se doit d'informer la commission scolaire des besoins de développement professionnel des enseignants et d'organiser les activités dans son école (Éditeur officiel du Québec, 2018, août; MÉQ, 1999). Les orientations de la formation continue des enseignants précisent que l'offre doit être déployée en fonction des besoins cernés à partir d'une consultation des enseignants ; de plus, toujours selon ces orientations, le directeur doit assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation (MÉQ, 1999). Pour Desjardins (2015), ces deux encadrements n'abordent pas le rôle de supervision pédagogique de la direction reconnu par les praticiens.

Ce rôle de supervision se voit plutôt dans les actions-clés liées aux compétences professionnelles que le directeur doit démontrer (MÉLS, 2008). Par exemple, il doit « s'assur[er] que les pratiques éducatives en place tiennent compte à la fois des objectifs du plan de réussite, des politiques de la commission scolaire [...] et des encadrements nationaux » (MÉLS, 2008, p. 35). Parmi les dix compétences que doit démontrer le directeur d'école, deux sont liées au développement professionnel des enseignants (MÉLS, 2008). Il s'agit de « soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves » et de « soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves » (MÉLS, 2008, p. 32). Selon April et Bouchama (2017), « ce référentiel a fait l'objet de plusieurs travaux de validation et de consultation auprès des différents partenaires du monde de l'éducation » (p. 59). Or, il existe une contradiction entre cette description du rôle qui donne plus de pouvoir au directeur, d'une part, et la description des décrets de la loi sur l'instruction publique (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) et les orientations de la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999) qui encouragent plutôt l'autonomie de l'enseignant, d'autre part.

De plus, le référentiel de compétence donne même le rôle d'accompagnement des enseignants au directeur d'école sans le distinguer du rôle du conseiller pédagogique. À titre d'exemple, pour soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves, le directeur est appelé à « [accompagner] les équipes de travail dans la recherche et l'application de stratégies éducatives les mieux adaptées aux besoins des élèves à qui elles s'adressent » (MÉLS, 2008, p. 35).

Droits et responsabilités des enseignants du Québec

Au Québec, les enseignants ont des droits et des responsabilités attribués par la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) et le régime pédagogique (Éditeur officiel du Québec, 2018, septembre). En ce qui concerne les droits, les enseignants du Québec se sont vu attribuer une grande autonomie avec la dernière réforme du système d'éducation et le caractère professionnel de ce travail a été reconnu par des articles de loi (MÉQ, 1999). Parmi les droits dont jouissent les enseignants, il y a le rôle important qu'ils jouent dans le conseil d'établissement. Il s'agit d'une instance importante à l'école, car elle a de larges pouvoirs de décisions. Ainsi, la LIP précise qu'au moins deux enseignants ont un droit de vote dans ce conseil, alors que le directeur d'école a seulement un droit de participation sans droit de vote (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). Entre autres, cette instance a le pouvoir d'adopter le projet éducatif de l'école, de suivre sa réalisation et de l'évaluer périodiquement, comme l'indique l'article 74 de la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). De plus, les enseignants ont des droits par rapport aux décisions prises concernant leur enseignement en classe et leur propre développement professionnel. En effet, l'article 19 de la LIP donne à l'enseignant le droit de décider de l'intervention appropriée pour ses élèves et des modalités d'évaluation pertinentes et l'article 96.20 lui donne le droit d'être consulté par le directeur à propos de ses propres besoins de développement professionnel (Éditeur officiel du Québec, 2018, août).

Parmi les responsabilités qui leur incombent, les enseignants québécois ne peuvent plus travailler en vase clos dans leurs classes comme c'était le cas auparavant. Ils sont plutôt appelés à « travailler en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique ou avec leurs pairs qui enseignent d'autres disciplines aux mêmes élèves » (MÉQ, 2001a, p. 4). En effet, la structure en cycle permet « la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge

un groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages » (MÉQ, 2001b, p. 6). Cela incite les enseignants à partager leur expertise professionnelle et la responsabilité décisionnelle (MÉQ, 2001a). Le Ministère (MÉQ, 1999) insiste même sur l'importance d'établir une culture de développement professionnel (nommée plutôt culture de formation continue). Selon le Ministère (MÉQ, 1999), « cette culture est essentielle au développement des établissements d'enseignement en tant que communautés d'apprentissage, c'est-à-dire en tant que lieux où on apprend sans cesse à faire mieux apprendre tous les élèves » (p. 3).

1.1.2.2. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des syndicats et des associations professionnelles des enseignants

Selon le Ministère (MÉQ, 1999), les autres organismes qui tiennent aussi un rôle dans le développement des enseignants sont les syndicats et les associations professionnelles qui doivent répondre aux besoins de leurs membres et participer aux concertations avec le Ministère, les commissions scolaires et les écoles. En ce qui concerne les syndicats, deux types de conventions collectives existent : « une entente nationale qui détermine des conditions de travail s'appliquant à tous les enseignants du Québec, et des ententes locales (par région ou commission scolaire) qui donnent une marge de manœuvre pour l'application de certains articles de la convention nationale, notamment celui relatif à la gestion du budget de formation continue » (Desjardins, 2015, p. 74). Selon le CSÉ (2014),

« lors des plus récentes négociations, toutes les organisations syndicales ont ajouté à leur convention collective nationale des références explicites à l'obligation du personnel enseignant de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». Pour la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), cet ajout constitue le premier article du chapitre consacré au perfectionnement. Il se lit comme suit : 7-1.01 A) La commission et le syndicat reconnaissent l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant d'atteindre et de conserver un haut niveau de compétence professionnelle; à cette fin, la commission et le syndicat, dans le cadre de l'article 7-2.00 [allocation de perfectionnement], facilitent l'atteinte de cet objectif. (CPNCF, 2010, p. 88). » (CSÉ, 2014, p. 47)

Cependant, « à l’instar de la loi, les conventions collectives ne comportent aucune clause contraignante à l’égard de la formation continue comme on voit dans les normes d’exercice des professions que se donnent les ordres professionnels. On s’en tient à des énoncés de principe » (Desjardins, 2015, p. 74). Selon cette auteure, cela donne « à penser que la formation continue est une question sensible au sein des relations de travail [au Québec] » (Desjardins, 2015, p. 79).

Par ailleurs, plusieurs associations professionnelles offrent des activités de développement professionnel et des congrès pour favoriser le développement professionnel des enseignants (CSÉ, 2014). Par exemple, l’Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP) organise chaque année des colloques et un congrès, elle publie la revue professionnelle *Vivre le primaire* et elle offre des activités de développement professionnel ponctuelles (Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire, AQEP, 2019). Cependant, cette programmation riche n’est pas le cas de toutes les associations. En effet, l’offre d’activités de développement professionnel varie d’une association à l’autre :

« certaines associations étant particulièrement actives avec la programmation de plusieurs événements chaque année, alors que d’autres entretiennent un lien minimal avec leurs membres, faute de ressources ou en raison de mobilisation insuffisante ou d’un bassin de membres réduit. » (CSÉ, 2014, p. 96)

1.1.2.3. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des universités du Québec

Pour le Ministère, les universités jouent trois rôles dans le développement professionnel des enseignants : elles participent aux concertations avec le Ministère et les commissions scolaires, elles offrent de la formation continue et elles participent à des recherches collaboratives avec les enseignants (MÉQ, 1999). En général, l’apport des universités au développement professionnel des enseignants est reconnu (CSÉ, 2014; Landry et Larocque, 2013). En effet, pour les représentants des commissions scolaires, « le recours à leurs services, lorsqu’ils sont requis, constitue un levier en soi et atteste de la qualité de leurs services » (CSÉ,

2014, p. 90). De plus, « le bilan révèle même que l'apport du milieu universitaire dans le soutien aux besoins de formation des milieux contribue au rehaussement des compétences professionnelles du personnel enseignant concerné par les projets » (Landry et Larocque 2013, p. 26). Cette section offre un aperçu des activités de développement professionnel créditées et non créditées et des activités fondées sur la recherche proposées par les universités.

Les universités du Québec offrent des activités de développement professionnel créditées et non créditées (CSÉ, 2014). En ce qui concerne les activités de développement professionnel créditées, la plupart des universités du Québec offrent des programmes variés destinés aux enseignants (CSÉ, 2014).

« Une consultation des sites Web de différentes universités québécoises (francophone, anglophone, centres urbains et régions) montre que, tout comme en 2004, les facultés ou les départements d'éducation offrent une panoplie d'activités de formation continue destinées aux enseignantes et aux enseignants en exercice. Cette offre de formation demeure multiforme. Elle est composée de microprogrammes et de programmes courts de premier cycle, de certificats de premier cycle, de microprogrammes et de programmes de deuxième cycle, de diplômes de deuxième cycle et de maîtrises professionnelles et de recherche ainsi que de doctorats de recherche. » (CSÉ, 2014, p. 90)

Par exemple, l'Université de Montréal offre le programme de D.E.S.S. en éducation qui vise une mise à jour des connaissances et une réflexion sur la pratique (Université de Montréal, 2019a).

« Il permet, plus spécifiquement : de comprendre les enjeux de l'éducation dans le monde d'aujourd'hui; d'examiner les rapports entre l'école et les problématiques sociales en évolution; de développer de nouvelles habiletés liées à l'enseignement, à l'apprentissage et à la formation. Il incite également l'étudiant à réfléchir à son développement professionnel. » (Université de Montréal, 2019a, p. 1)

Selon Desjardins (2015), « les formations créditées offertes par les universités bénéficient d'un financement ministériel qui réduit la finance d'inscription des participants » (p. 89). Pourtant, « cette offre de formation continue est peu connue » des enseignants (CSÉ, 2014, p. 89). Cela dit, la formation créditée est de moins en moins fréquentée (Rioux-Dolan, 2004).

Pour contribuer au développement professionnel des enseignants, les universités proposent aussi des activités non créditées (CSÉ, 2014; Desjardins, 2015). Par exemple, l'Université de Montréal offre des activités de développement professionnel sur des thèmes variés menant à l'obtention d'une attestation de participation dans le cadre de son service ContinuUM (Université de Montréal, 2019b). L'inscription se fait en ligne et l'activité dure généralement une journée et peut être suivie en présentiel ou en ligne selon le cas (Université de Montréal, 2019c). Selon Desjardins (2015), « les frais relatifs à la formation non créditée doivent être entièrement déboursés par le bénéficiaire de la formation » (p. 89).

Par ailleurs, le nombre de recherches-actions ayant pour visée le développement professionnel des enseignants s'est multiplié ces dernières années grâce au *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* et aux programmes de financement des organismes subventionnaires de recherche, comme le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (Landry et Larocque, 2013). Cette dernière offre, entre autres, le programme Actions concertées en collaboration avec le Ministère (Fonds de recherche du Québec – Société et culture, FRQSC, 2019). Celui-ci finance chaque année des recherches-actions sur des thèmes variés et exige souvent la participation active des praticiens (FRQSC, 2019).

L'analyse de 41 recherches subventionnées par le *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* indique que la plupart des projets de recherche prennent en compte les intérêts des milieux scolaires (Landry et Larocque, 2013).

« Nous observons que les objets de formation [des 41 recherches] sont plus émergents que prédéterminés et que les méthodologies déployées adoptent une démarche plutôt ouverte et constructiviste comme la recherche collaborative, ce qui confirme que les partenaires du milieu scolaire sont partie prenante du processus de formation recherche mis en place. » (p. 28)

De plus, alors que la moitié des projets présentés lors des deux premiers concours étaient constitués d'activités de formations créditées, ce sont les activités non créditées qui constituaient la plupart des projets à partir du troisième concours (Landry et Larocque, 2013).

« Ces projets proposent une grande variété de formules pédagogiques : séminaires, cours-ateliers, colloques, conférences, accompagnement, activités réflexives et évaluatives. Ces activités de formation ont la particularité d'intéresser de plus petits groupes de personnes et de se dérouler, la plupart du temps, dans les milieux scolaires concernés. » (Landry et Larocque 2013, p. 18)

Toutefois, un quart des projets de recherches analysés révèlent un caractère directif « où le projet se construit dans et à partir du milieu universitaire, en consultant le milieu scolaire » (Landry et Larocque, 2013, p. 24). De plus, « le nombre de personnes effectivement engagées dans les projets financés apparaît bien minime par rapport au nombre total d'acteurs dans l'ensemble du système scolaire » (Desjardins, 2015, p. 87). Pour illustrer ce type d'étude, voici deux exemples de recherches-actions menées au Québec.

Le premier exemple de recherche-action est celui de Savoie-Zajc (2010) et Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013) observant des groupes d'enseignants qui réfléchissent ensemble dans le but d'améliorer leurs pratiques. Plus précisément, les enseignants peuvent commencer par poser des questions sur leurs pratiques et se demander de quelle manière ils peuvent les améliorer (Savoie-Zajc, 2010). Le rôle du chercheur est de planifier le déroulement de la recherche à la suite de demandes émergeant de consultations et de participer aux rencontres des équipes d'enseignants pour veiller à la bonne collaboration entre eux et à l'atteinte des objectifs identifiés (Savoie-Zajc, 2010). Comme le mentionnent Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013), le rôle du chercheur dans ce type de dispositif est d'établir un climat de confiance entre les membres de la communauté par la reconnaissance du leadership des enseignants et la considération de leurs besoins dans le but de favoriser les échanges. Le monopole de l'expertise laisse ainsi la place à la coformation et à la coconstruction d'un sens commun (Savoie-Zajc, 2010). Selon Morrissette (2013), ce type de recherches représente une forme participative et émancipatrice des recherches-actions axées sur la résolution de problème en contexte.

Le deuxième exemple est celui de Cartier (2009), Cartier et Bélanger (2012) et Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet, et Turcotte (2012). Cette démarche de résolution de problèmes en contexte repose sur un cadre de référence élaboré par l'équipe de chercheurs. Les enseignants sont appelés à analyser les données d'apprentissage par la lecture des élèves (p. ex. tâches réalisées, résultats à un questionnaire sur les perceptions des élèves). L'analyse des

données permet ensuite aux enseignants de planifier, de mettre en œuvre, de contrôler et d'ajuster leurs pratiques d'enseignement en conséquence. Pour ce faire, les enseignants bénéficient du soutien des chercheurs, des conseillers pédagogiques, de la direction de l'école et de leurs pairs, puisqu'ils sont amenés à travailler en équipe. Cet exemple de recherche peut se rapporter, en partie, à la recherche-action ayant une forme participative et émancipatrice puisqu'elle

« [est] marquée par une méthodologie participative étayée et un objectif émancipateur : une visée d'amélioration de la pratique professionnelle -qui est la priorité-, un engagement important des acteurs concernés par le changement de pratique à titre individuel, mais davantage en tant que communauté d'apprentissage » (Morrissette, 2013, 39).

1.1.2.4. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte des commissions scolaires du Québec

Le rôle de la commission scolaire en lien avec le développement professionnel des enseignants s'articule comme suit :

« élaborer, avec la collaboration des établissements d'enseignement et avec celle de leurs autres partenaires, des orientations locales en matière de formation continue; faire connaître leurs orientations et les critères de répartition des ressources humaines et matérielles disponibles; partager entre les différents établissements d'enseignement de leur territoire les ressources prévues pour la mise en œuvre des plans de formation continue conçus par ces derniers; aider les directions d'établissement à assumer leurs responsabilités au regard de la formation continue de leur personnel, notamment, en organisant, à la demande de ces dernières, des activités de formation. » (MÉQ, 1999, p. 18)

Cette section présente une brève description de la commission scolaire au Québec et de sa responsabilité légale en lien avec le développement professionnel des enseignants. Ce portrait est suivi de l'énoncé de certaines mesures prises pour promouvoir le développement professionnel des enseignants.

Au Québec, « la commission scolaire constitue un gouvernement local autonome [où] les commissaires, qui forment ensemble le conseil des commissaires, exercent des responsabilités

qui peuvent s'apparenter à celles des conseillers municipaux » (MÉES, 2018b, p. 1). Les commissaires scolaires sont élus « par les citoyennes et les citoyens [et] déterminent les orientations de la commission scolaire en prenant en considération l'intérêt des élèves, des parents et des électeurs de leur communauté » (MÉES, 2018b, p. 1). Comme employeurs, les commissions scolaires sont appelées à « mettre en œuvre une politique de formation continue pour leur personnel » et à veiller à son application (CSÉ, 2014, p. 45). En effet, c'est la loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, qui est une loi provinciale, qui « oblige tous les employeurs à investir au moins 1 % de la masse salariale dans la réalisation d'activités de formation continue » (Desjardins, 2015, p. 75). De plus, elles doivent s'assurer que leurs écoles reçoivent le soutien qui répond à leurs besoins particuliers (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Ainsi, « comme dans la plupart des organisations publiques et privées, les commissions scolaires disposent [...] d'une enveloppe budgétaire et de diverses mesures de soutien dédiées à la formation continue de leur personnel » (Desjardins, 2015, p. 75).

Or, le rôle que doit jouer la commission scolaire dans le développement professionnel n'est pas clairement défini (CSÉ, 2014). En effet,

« les responsabilités des commissions scolaires en matière de développement professionnel du personnel enseignant ne sont pas aussi explicites dans la LIP que celles confiées aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux directions d'école. C'est par l'entremise de leur responsabilité à l'égard des services éducatifs, de l'application du régime pédagogique, de l'application des programmes d'études et de l'évaluation des apprentissages que les commissions scolaires sont susceptibles d'intervenir dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant. » (CSÉ, 2014, p. 70)

Ainsi, pour favoriser le développement professionnel de ses enseignants, les commissions scolaires du Québec élaborent des politiques de formation continue et des plans d'action, offrent des journées de libération dédiées au développement professionnel, publient un plan de formation et financent des activités de développement professionnel. Selon le CSÉ (2014), parmi les documents qui peuvent favoriser le développement professionnel des enseignants dans les commissions scolaires, « ce sont le plan stratégique et la convention de gestion et de réussite

éducative qui arrivent en tête de liste [...] [des documents mentionnés]; vient ensuite le plan collectif de développement professionnel de la commission scolaire » (p. 67). Le CSÉ (2014) constate par ailleurs que la politique de développement professionnel des enseignants est modulée selon l'expérience de chaque commission scolaire. Or, l'existence de telles politiques peut être méconnue dans certaines commissions scolaires, soit par les écoles soit par les responsables des commissions scolaires eux-mêmes, ce qui ne favorise pas leur application (CSÉ, 2014). Les lignes qui suivent illustrent ce fait par un exemple de politique de développement professionnel et un exemple de plan stratégique.

Parmi les commissions scolaires qui ont adopté une politique de la formation continue du personnel enseignant, il y a la commission scolaire des Trois-Lacs. Leur politique précise l'objet, qui inclut son contexte, son orientation, ses objectifs et le champ de son application, la définition donnée à la formation continue, ses caractéristiques, les rôles et les responsabilités attribués aux partenaires, les mécanismes de son application et son entrée en vigueur (Commission scolaire des Trois-Lacs, 2019). La section sur les caractéristiques de la formation continue donne des indications sur les actions à entreprendre alors que la section des rôles et responsabilités des partenaires fait la distinction entre les rôles et les responsabilités des enseignants, des directions d'école et de l'équipe des services éducatifs de la commission scolaire (commission scolaire des Trois-Lacs, 2019).

Dans d'autres commissions scolaires, le développement professionnel des enseignants est évoqué seulement comme une orientation de leur plan stratégique (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2013-2018; Commission scolaire de Montréal, 2012-2015). Par exemple, dans son plan stratégique, la commission scolaire des Grandes-Seigneuries adopte une orientation en lien avec le développement professionnel des enseignants (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2013-2018). Il s'agit de la deuxième orientation qui se lit comme suit : « développement des ressources humaines dans une perspective d'amélioration continue » (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2013-2018, p. 17).

« Elle contient trois axes ayant chacun des objectifs comme suit : 1) le développement des compétences (assurer la mise en place d'un processus de supervision pour l'ensemble du personnel; élaborer un plan de formation continue pour l'ensemble du personnel afin de répondre à la mission

éducative); 2) une relève de qualité (poursuivre l'amélioration du plan de recrutement; assurer les actions afin de permettre la rétention du personnel; poursuivre le développement du programme d'insertion professionnelle et en y insérant l'ensemble des catégories du personnel) et 3) culture organisationnelle (augmenter le taux de satisfaction des employés à l'égard de la commission scolaire en tant que milieu de vie et de travail et développer la mémoire corporative en support à la mission éducative. » (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, 2013-2018, p. 17)

Par ailleurs, pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec, « le calendrier scolaire comporte 20 journées pédagogiques distribuées sur l'ensemble de l'année qui peuvent être utilisées pour de la formation continue » (Desjardins, 2015, p. 77). Cependant, « le nombre réel oscille autour de 15 jours [puisque] les jours de congé occasionnés par les tempêtes de neige et les autres imprévus du calendrier scolaire ne sauraient continuer d'être comptabilisés parmi les journées pédagogiques » (COFPE, 2000, p. 34).

Pour planifier leur plan annuel de formation, les commissions scolaires se basent sur les besoins déclarés des écoles (CSÉ, 2014). Cependant, les activités de développement professionnel offertes présentent certaines limites. En effet, « on a plutôt l'impression que le système *propose*, et parfois même *impose*, des activités de développement professionnel, et que le personnel enseignant *consomme*, avec plus ou moins de satisfaction, ce qui est disponible » (CSÉ, 2014, p. 104).

Enfin, les commissions scolaires financent des activités de développement professionnel destinées à son personnel enseignant (CSÉ, 2014; Desjardins, 2015). Selon Desjardins (2015), les enseignants bénéficient d'un budget qui « peut en général couvrir les frais reliés à une inscription à des activités créditées offertes par les universités, la participation à des congrès ou colloques, [...] des projets collectifs d'école [...], mais aussi la suppléance des enseignants quand les activités de formation continue se font pendant les heures de classe » (p. 75).

1.1.2.5. Place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte de l'école

La place accordée au développement professionnel des enseignants dans le contexte de l'école peut être constatée dans certaines caractéristiques individuelles de la direction et dans certaines caractéristiques collectives des enseignants. Avant de présenter un aperçu des caractéristiques individuelles des directions d'école du Québec en lien avec le développement professionnel des enseignants et les caractéristiques collectives des enseignants, cette section offre un aperçu des caractéristiques des élèves de l'école québécoise d'aujourd'hui, ce qui permet de mieux saisir les défis que doivent relever les enseignants dans leur travail.

Caractéristiques des élèves de l'école québécoise publique d'aujourd'hui

L'école publique québécoise d'aujourd'hui doit relever des défis nombreux et variés : intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les classes ordinaires, grande hétérogénéité ethnoculturelle des élèves, particulièrement dans la grande région de Montréal, réalités familiales diversifiées (p. ex. monoparentalité, défavorisation socioéconomique, etc.) (MÉLS, 2001a; MÉQ, 1998; MÉQ, 2001a). Tout d'abord, l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires exige que les enseignants offrent un enseignement adapté (MÉLS, 2001a). Cette orientation fait de la réussite scolaire de ces élèves l'affaire de tous les enseignants et non seulement de ceux du secteur de l'adaptation scolaire. Ensuite, la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle a permis à tous les élèves issus de l'immigration d'intégrer une classe ordinaire (MÉQ, 1998). En effet, la composition de l'effectif scolaire a changé au fil des ans avec l'arrivée, dans le réseau scolaire, d'élèves locuteurs de plus de 150 langues différentes dont la structure linguistique diffère généralement du français (MÉQ, 1998). De plus, ces élèves représentent toutes les grandes confessions religieuses et arrivent souvent avec des points de vue, des valeurs et des comportements variés (MÉQ, 1998). Par ailleurs, les cellules familiales sont plus instables qu'autrefois et les familles monoparentales et reconstituées sont de plus en plus nombreuses (MÉQ, 2001a). Enfin, le nombre de conjoints ayant tous les deux un travail rémunéré a augmenté (MÉQ, 2001a). L'école se voit alors attribuer plusieurs rôles qui étaient auparavant réservés à la famille (MÉQ, 2001a).

Caractéristiques individuelles de la direction d'école

La place accordée au développement professionnel des enseignants par la direction de l'école peut être constatée dans sa perception de son rôle et dans le leadership qu'elle exerce. La perception de certains directeurs de leur rôle par rapport aux politiques de reddition de comptes adoptées au Québec a été observée par April et Bouchama (2017). Selon eux, les directeurs « les per[çoivent] comme des outils de gestion pour contrôler le rendement et la performance des supervisés, ce qui apparaît démobilisateur pour instaurer un sentiment de confiance, ou entrevoir ces politiques comme un levier à la mobilisation vers la réussite des élèves » (April et Bouchama, 2017, p. 78).

En ce qui concerne le leadership de la direction des écoles du Québec, il peut varier d'un milieu à un autre (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Toujours selon April et Bouchama (2017), les directions d'école « mettent en œuvre des opérations critiques d'observation, d'analyse, de jugement et d'intervention dans le but d'améliorer la qualité de l'acte professionnel des enseignants dont elles sont responsables » (p. 77). Sballil (2015), quant à lui, constate que la direction d'école qui a participé à son étude porte une attention particulière au développement professionnel de ses enseignants; elle les encourage, par exemple, à changer leurs pratiques en les invitant à des formations.

Or, Lapointe et Archambault (2013) constatent que certaines « directions interviennent moins dans des domaines de gestion portant directement sur la supervision des pratiques d'enseignement, mais elles sont davantage engagées dans des activités liées à l'encadrement des élèves et aux relations avec les parents » (p. 51). Ce constat est partagé par April et Bouchama (2017), selon qui « un temps limité accordé à la supervision pédagogique en raison d'exigences administratives » a été constaté (p. 77). Archambault, Garon et Harnois (2014), pour leur part, notent que « les directions passent près de deux fois plus de temps à des tâches administratives [...] qu'à des tâches éducatives » (p. 426).

Caractéristiques collectives des enseignants

Les lignes qui suivent tracent un aperçu des caractéristiques collectives des enseignants du Québec, mais plus précisément des grandes lignes de leur formation initiale, puis de leur culture de développement professionnel.

Depuis 1994, la formation initiale des enseignants du Québec est d'une durée de quatre années d'un programme de baccalauréat de premier cycle pour l'enseignement au secondaire et 1995 pour l'éducation au préscolaire et l'enseignement au primaire (Loi sur l'instruction publique, 2018). Elle comprend un volet théorique (cours à l'université) et un volet pratique d'une durée de 700 heures sous forme de stages en milieu scolaire (Solar, 2001). En plus de cette formation, l'enseignement dans les classes exige une autorisation d'enseignement (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). Pour l'obtenir, le futur enseignant doit aussi réussir un examen de maîtrise de la langue d'enseignement (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). Une fois toutes les exigences satisfaites, il peut soumettre sa candidature aux commissions scolaires ou aux écoles privées.

En ce qui concerne leur culture de développement professionnel, « l'intérêt et l'engagement du personnel enseignant à l'égard de son développement professionnel sont indéniablement présents, si ce n'est chez tous, du moins chez une très large majorité d'entre eux » (CSÉ, 2014, p. 56). Ils « privilégient les activités de formation qui répondent sur mesure à leurs besoins individuels et collectifs » (COFPE, 2000, p. 20). Or, comme les enseignants d'aujourd'hui sont plus scolarisés que les générations antérieures, ils sont par conséquent plus exigeants (MÉQ, 1999). En effet, malgré le processus de consultation mis en place dans toutes les commissions scolaires du Québec, plusieurs enseignants pensent que leurs besoins sont négligés (CSÉ, 2014). En outre, ils valorisent la formation par les pairs et le partage de connaissances et d'expériences entre collègues (COFPE, 2000). Par exemple, ils demandent « d'aménager des rencontres afin de [leur] permettre [...] d'échanger sur leurs pratiques [...] [et] de créer des espaces de collaboration entre enseignants travaillant avec des groupes comparables » (Couture *et al.*, 2013, p. 129).

Par ailleurs, des recherches ont pu documenter des activités de développement professionnel collectives vécues dans certaines écoles pour contrer la culture d'isolement

existante (De Lièvre, Dionne et Couture, 2010). Par exemple, dans la recherche-action de Savoie-Zajc (2010), les quatre groupes d'enseignants ont présenté leurs pratiques, ont posé des questions et chacun a été une ressource pour les autres. Cette étude a permis de documenter la perception des enseignants. En effet, ils ont aimé que cette activité « [rompe] avec les modalités traditionnelles de formation », leur permette d'être dans un processus de réflexion continue soutenu par les pairs, ce qui a eu pour effet de les sortir de l'isolement. De plus, les enseignants qui ont participé à cette activité de développement professionnel collective ont rapporté avoir réalisé des apprentissages significatifs pour eux (Savoie-Zajc, 2010, p. 18). En effet, « les recherches sur les enseignants démontrent de plus en plus les retombées positives de la collaboration entre collègues » (De Lièvre, Dionne et Couture, 2010, p. 5). Or, les activités de développement professionnel collectives sont exigeantes pour les enseignants (Savoie-Zajc, 2010). En effet,

« y trouvent leur compte, ceux qui partagent certaines valeurs, en cohérence avec la nature même du dispositif : vouloir dire sa pratique, être prêt à s'exposer, accepter de prendre du temps pour sortir de l'urgence de l'intervention et réfléchir sur sa pratique. N'y trouveraient pas leur compte les personnes qui préfèrent une forme de perfectionnement plus intellectuelle et moins expérientielle avec toutes les conséquences que ceci entraîne sur la nature du travail de perfectionnement comme tel, sur le rapport aux savoirs et aux connaissances. » (Savoie-Zajc, 2010)

De plus, ce ne sont pas tous les enseignants qui s'engagent dans des activités de développement ayant un caractère collectif et durable (CSÉ, 2014). En effet, des sondages ont documenté le caractère souvent ponctuel des activités de développement professionnel vécues par les enseignants (COFPE, 2000; CSÉ, 2014). Dans les années 2000, les activités auxquelles les enseignants participaient se déroulaient surtout dans le cadre d'une journée pédagogique (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, COFPE, 2000). Ce constat est toujours d'actualité puisque « tous les enseignants rencontrés ont pu témoigner des activités menées, le plus souvent sur une base ponctuelle (c'est-à-dire sans suivi particulier et sans s'inscrire dans une perspective d'amélioration à moyen et à long terme), pour contribuer à leur développement professionnel » (CSÉ, 2014, p. 56). En outre, une diminution de la fréquentation des programmes de formation continue des universités par les enseignants a été

constatée dans les différents programmes après la signature de la convention collective nationale de 2002 (CSÉ, 2014; Landry et Larocque, 2013). Cette convention instaurait une nouvelle échelle salariale unique du personnel enseignant sans considération du niveau des diplômes obtenus (Landry et Larocque, 2013).

En somme, le développement professionnel des enseignants du Québec peut être soutenu à plusieurs niveaux de contexte et par plusieurs acteurs (professeurs, chercheurs, directions d'écoles). Le conseiller pédagogique, par sa fonction, sa formation et son expérience, s'avère l'un des professionnels tout désignés qui peuvent être recrutés par l'école ou la commission scolaire afin d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel.

1.1.3. Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Pour soutenir le développement professionnel des enseignants, plusieurs systèmes d'enseignement leur offrent de l'accompagnement par des professionnels dans le contexte de leur école (Mané et Lessard, 2007). Ces professionnels sont nommés conseillers pédagogiques³ dans certains pays francophones (p. ex. Belgique) et *coach* dans certains pays anglophones (p. ex. États-Unis). Dans la présente thèse, l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est considéré comme un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis, favorisant l'agentivité des enseignants et relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école. Comme les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et son processus d'accompagnement peuvent varier d'un contexte à l'autre, cette section présente d'abord les apports du processus d'accompagnement dans le développement professionnel des enseignants. Ensuite, des exemples de la France, de la Belgique, des États-Unis et du Canada sont présentés. Pour chaque exemple, la description des caractéristiques du conseiller pédagogique est d'abord donnée, suivie d'une description de son processus d'accompagnement dans le contexte de l'école.

³ Dans cette thèse, le terme « conseiller pédagogique » réfère à tout professionnel ayant la tâche d'accompagnement des enseignants dans le contexte de l'école.

Plusieurs recherches ont montré l'apport du processus d'accompagnement du conseiller pédagogique sur les conceptions et les pratiques des enseignants et sur les résultats des élèves. En effet, les enseignants ayant reçu un accompagnement considèrent que leur rôle est de soutenir le processus d'apprentissage des élèves (Teemant, 2014) et de répondre à leurs besoins (Stephens, Morgan, DeFord, Donnelly, Hamel, Keith, Brink, Johnson, Seaman, Young, Galant, Hao et Leigh, 2011; Vanderburg et Stephens, 2010), ce qui n'est pas constaté chez les enseignants qui n'ont pas reçu d'accompagnement. De plus, la mise en œuvre de leurs pratiques s'est améliorée par rapport aux attentes des programmes d'enseignement (Coburn et Woulfin, 2012) et aux attentes des chercheurs (Neuman et Cunningham, 2009; Sailors et Price, 2015; Teemant, Wink et Tyra, 2011; Vanderburg et Stephens 2010; Stephens *et al.*, 2011). Certains changements de conceptions et de pratiques chez les enseignants ont même été maintenus dans le temps (Sutherland, Conroy, Vo et Ladwig, 2015; Teemant, 2014). Par ailleurs, les élèves des enseignants accompagnés ont obtenu un rendement plus élevé en littérature en comparaison avec le groupe-témoin (Biancarosa, Bryk et Dexter, 2010; Matsumura, Garnier, Correnti, Junker et Bickel, 2010) et plus précisément en lecture (Sailors et Price, 2015; Elish-Piper et L'Allier, 2011).

En France, les conseillers pédagogiques sont des enseignants en exercice qui sont dégagés partiellement de leur tâche d'enseignement pour accompagner les nouveaux enseignants (Jorro et Pana-Martin, 2012). Le conseiller pédagogique français a aussi un rôle à jouer dans la formation initiale des enseignants et « apporte son appui aux enseignants, aux directeurs et aux équipes pédagogiques » (MEN, 2019d). Diplômés d'un certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur professeur des écoles maître formateur (MEN, 2019d), leur processus d'accompagnement consiste à observer en classe puis à s'entretenir avec l'enseignant sur les éléments observés (Jorro et Pana-Martin, 2012).

Par ailleurs, un autre professionnel qui peut jouer un rôle important dans le développement professionnel des enseignants français est l'inspecteur (Étienne, 2015). En effet, ces cadres supérieurs de l'Éducation nationale, en plus de l'évaluation du rendement de l'enseignant, « participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels de l'Éducation nationale, en lien avec l'université » (MEN, 2019c).

En Belgique, les conseillers pédagogiques « sont officiellement désignés depuis le Décret inspection de 2007 » (Boucenna, 2015, p. 3). En effet, le Ministère de la Communauté française (2007) distingue entre les inspecteurs ayant le rôle de l'inspection et les conseillers pédagogiques ayant le rôle de conseil et de soutien pédagogique ou d'accompagnement et il décrit la tâche de chacun. Par exemple, les conseillers pédagogiques doivent « accompagner des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques, des outils pour leurs cours » (Ministère de la Communauté française, 2007, art. 17.2). De plus, ils sont appelés à voir à la conformité des pratiques enseignantes avec les définitions ministérielles, à participer à l'élaboration des besoins de formation et à soutenir la programmation des formations et finalement, à répondre aux demandes des enseignants et des directions (Boucenna, 2015). Cependant, selon l'auteure, la seule fois où la notion d'accompagnement est évoquée celle-ci est en lien avec la réponse aux besoins des enseignants (Boucenna, 2015). En effet, d'autres verbes sont aussi utilisés pour décrire sa mission : soutenir, participer, assister, mettre leur savoir et leur expérience pédagogique au service (Ministère de la Communauté française, 2007).

Selon le service général de l'Enseignement supervisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (s. d.), le conseiller pédagogique est désigné par le gouvernement parmi les professionnels suivants :

« les membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical, du personnel psychologique et du personnel social des établissements de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ; les membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation des Hautes Écoles organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles ; les membres du personnel technique des Centres psycho-médico-sociaux organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. » (Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, s. d., p. 4)

En effet, ils « étaient avant cela animateurs pédagogiques, inspecteurs ou encore déjà conseillers pédagogiques dans le réseau libre catholique en Communauté française de Belgique » (Boucenna, 2015, p. 3). Dans l'enseignement fondamental, ils peuvent aussi, être « des instituteurs qui ont parfois assumé une fonction de direction, qui ont développé une

expérience de formateur d'enseignants et qui sont souvent recrutés parce qu'ils ont été distingués pour la qualité de leurs prestations pédagogiques ou de pilotage » (Boucenna, 2015, p. 3).

Comme le contexte belge est « structuré en réseau, les conseillers pédagogiques vivent des réalités différentes, colorées par la manière dont chaque réseau s'approprie les textes légaux et met en œuvre ses politiques de pilotage » (Boucenna, 2015, p. 3). En effet, tout en variant dans l'ordre d'un conseiller pédagogique du réseau subventionné libre catholique à l'autre, le processus d'accompagnement observé implique les phases suivantes : « 1) “analyser la demande”, 2) “identifier et formuler des objectifs”, 3) “contractualiser”, 4) “réaliser et réguler” et enfin 5) “évaluer” » (Boucenna, 2015, p. 3).

Aux États-Unis et au Canada, les conseillers pédagogiques sont en général des enseignants expérimentés qui ont reçu une formation pour soutenir l'apprentissage des adultes et aider l'équipe de direction à favoriser l'atteinte des objectifs tracés (Killion et Harrison, 2005). Ils peuvent être dégagés partiellement ou totalement de leur tâche d'enseignement (Lynch et Ferguson, 2010). Dans ces deux pays, des programmes de thèmes variés qui visent l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école ont été élaborés (Cornett et Knight, 2009). Ces programmes ont tous pour objectif l'amélioration des pratiques d'enseignement, ils sont ancrés dans la pratique quotidienne des enseignants, ils ont un caractère durable où le conseiller pédagogique n'exerce aucune fonction d'évaluation auprès de l'enseignant ni n'a une relation hiérarchique avec lui (Cornett et Knight, 2009).

Les particularités de ces programmes touchent surtout le processus d'accompagnement, en voici trois exemples. D'abord, Stover, Kissel, Haag et Shoniker (2011) rapportent un processus d'accompagnement en deux phases : la démonstration et l'observation de pratiques qui se font à tour de rôle entre le conseiller pédagogique et l'enseignant et ensuite la réflexion en utilisant différentes données relevées auprès des élèves. Coburn et Woulfin (2012) et Scott, Cortina et Carlisle (2012) présentent l'accompagnement à la littératie dans le cadre du programme *Reading First* sous forme de rencontres hebdomadaires avec les équipes-cycles, de rencontres individuelles d'accompagnement, de l'animation de groupes de lecture et de l'accompagnement en classe. Cet accompagnement implique le coenseignement, la

modélisation et l'observation des enseignants. Dans ce processus d'accompagnement, le conseiller pédagogique et les enseignants utilisent souvent un questionnaire comme outil d'évaluation de la littératie des élèves sur lequel ils se basent pour planifier et ajuster les pratiques. Enfin, Teemant, Wink et Tyra (2011) relatent un processus d'accompagnement où les conseillers pédagogiques arrivent d'abord à un consensus avec les enseignants, organisent ensuite des entrevues individuelles avec chaque enseignant pour ensuite observer la pratique en classe et enfin entament une discussion de réflexion et d'analyse de la performance de l'enseignant.

En résumé, les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et son processus d'accompagnement varient d'un contexte à l'autre. Tous les exemples présentés convergent vers l'attribution d'un rôle central, au conseiller pédagogique, dans le soutien du développement professionnel de l'enseignant. Des recherches ont montré, en effet, son apport dans le changement de conceptions et de pratiques des enseignants et, par conséquent, dans l'amélioration des résultats des élèves.

1.1.4. Accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique du Québec

Comme ailleurs dans le monde, le conseiller pédagogique au Québec joue un rôle important dans l'accompagnement des enseignants (CSÉ, 2014). Cette section trace un portrait du contexte d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique de cette province du Canada. Après avoir établi la contribution du Ministère, de la commission scolaire et des universités à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique, cette section offre une description de certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, suivie de la description de son processus d'accompagnement dans le contexte de l'école.

1.1.4.1. Contribution du Ministère à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Pour contribuer à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique, le Ministère décrit la tâche du conseiller pédagogique, lui offre des activités de développement professionnel et finance des projets de recherches qui visent son développement professionnel. En ce qui concerne la tâche du conseiller pédagogique, le seul document qui la décrit est le *Plan*

de classification. Personnel professionnel produit par le Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones (CPNCSF) (Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones, CPNCSF, 2015). Ce comité est composé de personnes nommées par la ou le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et par la Fédération des commissions scolaires du Québec qui représente la presque totalité des commissions scolaires francophones (CPNCSF, 2019). Le rôle premier du CPNCSF est la négociation des conventions collectives avec les syndicats des professionnels de l'Éducation (CPNCSF, 2019). Dans ce document, la tâche du conseiller pédagogique est variée : elle se rapporte au conseil, à la collaboration, au soutien et à l'accompagnement (CPNCSF, 2015).

Le « conseil » se fait auprès des intervenants scolaires et du personnel d'encadrement relativement aux programmes d'étude et de perfectionnement du personnel, à l'action quotidienne des enseignants, au matériel, à l'aménagement des locaux et à l'intégration de la technologie (CPNCSF, 2015).

Pour ce qui est de la « collaboration », elle se réalise auprès des organismes partenaires, du Ministère et des autres intervenantes et intervenants du milieu scolaire. Dans ce cas, il s'agit de la réalisation du projet éducatif, des projets particuliers des établissements et de ceux qui visent l'intégration des technologies à l'enseignement, l'implantation des programmes d'études et de formation et l'élaboration de situations d'apprentissage (CPNCSF, 2015).

Le « soutien » renvoie au travail que réalise le conseiller pédagogique auprès de l'enseignant en salle de classe.

Enfin, l'« accompagnement », selon la description de tâche du conseiller pédagogique, se fait en lien avec la conception, l'élaboration ou l'adaptation d'outils d'évaluation des apprentissages.

Ainsi, comme le concluent Royal, Gagnon et Ménard (2013), le conseiller pédagogique « est attendu à titre d'accompagnateur des différents paliers de l'organisation en vue d'atteindre les objectifs organisationnels » (p. 97). Or, ni la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) ni les orientations pour la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999) n'ont abordé le conseiller pédagogique ni son rôle d'accompagnement des enseignants.

Pour contribuer à l'accompagnement des enseignants, le Ministère offre des formations directement aux conseillers pédagogiques. En effet, le Ministère « publie [...] sur son site Web un répertoire d'activités de formation destinées à des formateurs d'enseignants (321 activités pour l'année 2010-2011 et 191 pour l'année 2011-2012). Ces activités sont principalement liées aux priorités ministérielles en matière de politiques et de programmes d'études » (CSÉ, 2014, p. 46). Cependant, comme le constate Gagnon (2010), ces offres touchent uniquement des contenus disciplinaires portant essentiellement sur la compréhension et l'application des programmes de formation (p. 12). En effet, les formations que le Ministère affiche en ligne sont aussi offertes aux conseillers pédagogiques (MÉES, 2019b). De plus, les activités de développement professionnel proposées ont été réduites de façon importante depuis la rentrée 2011 (CSÉ, 2014). En effet, « en français, par exemple, aucune formation en présence n'a été proposée en 2012-2013 alors qu'auparavant, il pouvait y avoir jusqu'à cinq journées de formation par an » (CSÉ, 2014, p. 46).

Par ailleurs, le Ministère a financé plusieurs projets de recherche destinés aux conseillers pédagogiques, entre autres, dans le cadre du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* (MÉES, 2019e). Parmi les projets présentés sur le site du Ministère, il y a le projet de recherche intitulé « Soutien au développement professionnel d'équipes de conseillers pédagogiques dans le rôle d'accompagnement d'équipes d'enseignants sur l'analyse de l'apprentissage par la lecture » dont la responsable est la professeure Sylvie Cartier de l'Université de Montréal (MÉES, 2019e). Parmi les participants, 51 conseillers pédagogiques de toutes les disciplines ont participé à ce projet qui vise l'appropriation de pratiques professionnelles liées à l'analyse des données tirées d'un questionnaire sur l'apprentissage par la lecture disponible en ligne et à l'accompagnement d'équipes d'enseignants en ce sens (MÉES, 2019e).

1.1.4.2. Contribution de l'association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec à l'accompagnement des enseignants

Pour contribuer à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique, l'association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec, ACCPQ, 2019a) organise un congrès

annuel qui porte le nom de l'association. Le colloque de 2018, par exemple, se déroulait sur trois jours sous le thème : *La pratique réflexive au cœur du développement professionnel* (ACCPQ, 2019b). Les activités de développement professionnel offertes dans ce congrès prenaient la forme de conférences, de séminaires ou d'ateliers de travail d'équipe. Les séminaires font « vivre aux conseillères et conseillers pédagogiques un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles » (ACCPQ, 2019b, p. 4). Les conférences et les séminaires étaient animés par le même conférencier : Yann Vacher de l'Université de Corse.

De plus, l'ACCPQ offre sur son site internet des propositions de références à lire sur l'accompagnement des enseignants (ACCPQ, 2019c) et des ressources en ligne comme des vidéos sur l'accompagnement d'enseignants (ACCPQ, 2019d). Enfin, l'association collabore à la réalisation de recherches sur les conseillers pédagogiques (ACCPQ, 2019e). Par exemple, le projet de recherche en cours sur « le développement du référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en milieu scolaire au Québec » est piloté par Suzanne Guillemette de l'Université de Sherbrooke en « étroite collaboration avec l'ACCPQ » (ACCPQ, 2019f).

1.1.4.3. Contribution des universités à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Pour contribuer à l'accompagnement des enseignants, les universités offrent des activités de développement professionnel aux conseillers pédagogiques soit par des programmes crédités ou par la participation à la recherche.

Plusieurs universités offrent des programmes de formation continue aux conseillers pédagogiques (MÉES, 2019e; Royal, Gagnon et Ménard, 2013). Pourtant, aucune n'offre une formation initiale. En effet, « le passage de l'enseignement à la conseilance pédagogique se fait sans formation initiale spécifique » (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, FPPÉ, 2015a).

De plus, rares sont les programmes de formation continue qui portent sur l'accompagnement des enseignants. Par exemple, la formation créditée suivie par 42 conseillers pédagogiques des commissions scolaires de l'île de Montréal dans le cadre d'un partenariat portait sur la didactique et faisait partie des programmes destinés aux enseignants (MÉES,

2019e). Le seul programme destiné spécialement aux conseillers pédagogiques qui a été recensé est le microprogramme de 2^e cycle en conseillancce pédagogique de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2019). Il offre quatre cours de trois crédits chacun, dont un sur l'accompagnement (Université de Sherbrooke, 2019). Sa proposition se décline comme suit :

« soutenir des individus ou de petites équipes dans un projet de changement à caractère pédagogique en exerçant les rôles du conseiller, en utilisant une démarche d'accompagnement, en créant des outils appropriés et en s'appuyant sur des résultats de recherche en lien avec leurs domaines d'intervention. » (Université de Sherbrooke, 2019)

Par ailleurs, le financement du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* a permis la réalisation de plusieurs recherches qui visent le développement des conseillers pédagogiques (MÉES, 2019e; LeBlanc *et al.*, 2013; Cartier, 2009). En effet, en plus des enseignants, les conseillers pédagogiques « représentent les types de personnel les plus touchés par les 75 projets subventionnés » (Landry et Larocque 2013, p. 16). Dans ce qui suit, un exemple d'activités de développement professionnel offertes aux conseillers pédagogiques du Québec dans le cadre d'une recherche-action est décrit.

L'exemple de recherche retenue est celui de Savoie-Zajc, Peters, Mercier, Desmarais, Lemay, Loranger, Sabourin, et Dumouchel (2011) qui s'est déroulée durant l'année scolaire 2008-2009. Dans ce projet, les rencontres entre chercheurs et conseillers pédagogiques se déroulaient sur une journée toutes les six semaines, pour un total de sept rencontres (Savoie-Zajc *et al.*, 2011). Les conseillers pédagogiques étaient appelés à réfléchir ensemble, et avec le soutien des chercheurs, à leur démarche de manière itérative, et ensuite à réinvestir leur apprentissage dans l'accompagnement des enseignants (Savoie-Zajc *et al.*, 2011). Cette activité de développement professionnel a permis de mettre en lumière la valorisation du savoir d'expérience des conseillers pédagogiques et la collaboration entre les pairs (Savoie-Zajc *et al.*, 2011).

1.1.4.4. Contribution de la commission scolaire à l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Dans cette section, le contexte de travail du conseiller pédagogique du Québec est d'abord présenté, suivi de la contribution de son employeur, la commission scolaire, à son accompagnement des enseignants.

Au Québec, les conseillers pédagogiques sont les professionnels qui ont remplacé les inspecteurs depuis l'abolition de ces postes en 1964 (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Dans l'ensemble du Québec, il existe 1 687,5 conseillers pédagogiques en équivalents à temps plein, ce qui donne 1,7 par 1 000 élèves (MÉLS, 2014). Leur nombre a pourtant fluctué : il a augmenté durant les premières années de l'application de la réforme des programmes de formation et a diminué plus tard (CSÉ, 2014; Lessard, Des Ruisseaux, Héon, Ognolagui et Verdy, 2003; Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Cela peut amener certains auteurs à dire qu'« une part importante de leur travail consiste à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des réformes et des diverses politiques ministérielles » (Desjardins, 2015, p. 76).

Certaines commissions scolaires avaient certes affecté des conseillers pédagogiques dans les écoles au début de la réforme des programmes de formation (CSÉ, 2014). Cette situation n'existe plus puisque la décentralisation semble être « remplacée par une gestion centralisée accompagnée d'une action locale » (CSÉ, 2014, p. 72). Plus précisément, le conseiller pédagogique fait partie de l'équipe des services éducatifs de la commission scolaire, appelés aussi direction de l'enseignement (CSÉ, 2014). La création de ces services éducatifs peut être justifiée par sa « responsabilité légale de s'assurer que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit et qui répondent à leurs besoins » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 142). En effet, comme l'indique la LIP :

« la commission scolaire a pour mission d'organiser les services éducatifs au bénéfice des personnes relevant de sa compétence et de s'assurer de leur qualité, de veiller à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population et de promouvoir et de valoriser l'éducation publique sur son territoire. » (Éditeur officiel du Québec, 2018, août, art. 207.1)

Or, cette loi ne donne pas de détail sur l'organisation de ces services. Des commissions scolaires présentent certaines informations sur leur site internet. Par exemple, à la commission scolaire du Val-des-Cerfs, les services éducatifs ont une direction centrale, une direction adjointe pour chacun des quatre services, et des conseillers pédagogiques, chacun responsable d'un dossier (Commission scolaire du Val-des-Cerfs, CSVDC, 2019). Les membres de cette équipe ont « un rôle de soutien, de conseil, d'éducation et de développement pédagogique » des quatre secteurs d'enseignement (CSVDC, 2019). Cette description de rôle des services éducatifs peut témoigner de « l'approche "client" [qui] se répand et tend à renverser, du moins à certains endroits, le traditionnel rapport d'autorité entre le centre administratif de la commission scolaire et ses professionnels, d'une part, et les établissements d'enseignement, d'autre part » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 144). Selon CSÉ (2014), « l'examen des données d'enquête confirme la place prépondérante qu'occupe la direction des services éducatifs dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant au sein des différentes commissions scolaires. En effet, la direction assure le leadership de ce dossier dans 75,7 % des commissions scolaires » (p. 71).

Pour contribuer à l'accompagnement des enseignants, certaines commissions scolaires élaborent une description locale de la tâche du conseiller pédagogique. Cependant, rares sont les commissions scolaires qui rendent disponible cette description sur leur site internet. Par exemple, la commission scolaire des Découvreurs présente les champs d'action du conseiller pédagogique comme suit : accompagnement et instrumentation, animation et formation, information et veille pédagogique, développement et innovation (Commission scolaire des Découvreurs, 2019). Lorsqu'une politique de développement professionnel des enseignants existe dans une commission scolaire, celle-ci peut contenir une indication sur le rôle du conseiller pédagogique. Par exemple, la politique de la formation continue du personnel enseignant de la commission scolaire des Trois-Lacs (CSTL, 2019) indique que l'enseignant doit « collaborer avec un conseiller pédagogique pour créer un projet, modifier son modèle de gestion de classe, ses outils d'évaluation, varier ses approches pédagogiques, etc. » (p. 14).

Dans la plupart des sites internet consultés, c'est surtout la « convention de gestion », établie entre la commission scolaire et l'école qui donne des indications sur l'accompagnement

des enseignants par le conseiller pédagogique. Par exemple, la convention de gestion signée entre la commission scolaire des Phares et l'école Élisabeth-Turgeon durant l'année scolaire 2011-2012 définit l'accompagnement par le conseiller pédagogique, sans le détailler, comme un mécanisme de suivi des moyens entrepris pour atteindre l'objectif d'amélioration de la maîtrise de la langue française (Commission scolaire des Phares, s. d). La convention de gestion signée entre la commission scolaire des Draveurs et l'école La Source indique que l'accompagnement par le conseiller pédagogique portant sur la validation des stratégies en lecture est plutôt considéré comme un moyen pédagogique pour atteindre le but de « maintenir les taux de réussite au-dessus de 80 % en écriture et en lecture pour les élèves de fin du 3^e cycle » (Commission scolaire des Draveurs, 2017).

Ces exemples témoignent du changement qu'a subi la profession de conseiller pédagogique au sein des commissions scolaires. Elle « apparaît moins être celle d'un formateur ou d'un expert que celle d'un accompagnateur et d'un facilitateur du processus de changement et d'appropriation du changement par les enseignants » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 141). En effet, il entretient une relation non hiérarchique avec l'enseignant et n'exerce aucune supervision pédagogique puisque c'est le rôle de la direction de l'école (CSÉ, 2014; Lessard et Des Ruisseaux, 2004).

1.1.4.5. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique du Québec

Cette section offre un aperçu des expériences et des formations des conseillers pédagogiques du Québec, suivi d'une énumération sommaire de leurs connaissances.

Les conseillers pédagogiques ont des expériences variées : « anciens enseignants du primaire ou du secondaire, anciens professionnels, anciens directeurs adjoints ou spécialistes disciplinaires n'ayant pas enseigné, etc. » (CSÉ, 2014, p. 75). Ils œuvrent souvent auprès de plusieurs écoles en lien avec une matière de spécialisation (CSÉ, 2014). Certains « se définissent prioritairement en fonction des matières d'enseignement et d'autres en fonction des méthodes pédagogiques ou des clientèles d'élèves » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 145). Ils ont certes des tâches administratives à réaliser, mais ils consacrent la plus grande partie de leur tâche aux activités de développement professionnel des enseignants (CSÉ, 2014).

Grâce aux différents programmes de financement de la recherche du Ministère, des conseillers pédagogiques ont bénéficié d'activités de développement professionnel. Par exemple, la recherche-action de Cartier *et al.* (2014) a offert, aux 32 conseillers pédagogiques participants, une activité de développement professionnel qui peut les amener à développer une compréhension commune de l'apprentissage par la lecture et à être soutenus dans leur accompagnement des enseignants qui interviennent sur l'apprentissage par la lecture de leurs élèves. Cependant, plus du tiers des participants à cette étude ont abandonné le projet de recherche à la fin de sa première année. À la fin de la deuxième année du projet, un « sentiment de comprendre le modèle [et d'arriver à une étape d'] appropriation et de mise en œuvre » a été constaté (Cartier *et al.*, 2014, p. 38).

Enfin, les connaissances des conseillers pédagogiques du Québec sont variées : connaissances issues de l'expérience (p. ex. connaissances des problèmes vécus par les enseignants), connaissances issues des formations formelles et informelles (p. ex. connaissances des modalités d'évaluation des apprentissages) et connaissances liées au conseil pédagogique (Lessard, 2008). Ces dernières connaissances peuvent être issues de l'expérience et de la formation (p. ex. pratiques d'accompagnement des enseignants) (Lessard, 2008). La différence entre les conseillers pédagogiques réside dans « la manière d'apprécier [ces connaissances], les pondérer et les intégrer dans leur intervention » (Lessard, 2008, p. 180).

1.1.4.6. Processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

Dans cette section, un aperçu du portrait global du processus d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique du Québec est d'abord donné, illustré ensuite d'un exemple de réalisation de ce processus.

Pour planifier leurs pratiques d'accompagnement des enseignants, les conseillers pédagogiques se basent généralement sur les besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes, les exigences du Ministère, les données récentes de la recherche, les observations faites dans les milieux (Beaulne et Daneault, 2013) et les demandes de la direction d'école (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). Ces pratiques peuvent être destinées à un seul enseignant ou à des groupes

d'enseignants selon le besoin (Beaulne et Daneault, 2013; CSÉ, 2014). La mise en œuvre de ces pratiques peut comporter un « grand nombre de rencontres, des expérimentations en classe, des retours sur celles-ci et parfois même des visites du conseiller pédagogique en classe dans le but d'observer l'enseignant ou de réaliser un modelage » (Beaulne et Daneault, 2013, p. 87). Voici un exemple d'un processus d'accompagnement réalisé.

Au Québec, rares sont les recherches qui ont décrit le processus d'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. La recherche de Cartier (2018), par exemple, a permis de documenter le processus d'accompagnement de deux conseillers pédagogiques qui accompagnent chacun une équipe d'enseignants dans leur école. Avec le soutien des chercheurs et des collègues, ils ont planifié des pratiques d'accompagnement et les ont mises en œuvre. Les pratiques d'accompagnement planifiées et mises en œuvre soutiennent la planification par les enseignants d'une tâche d'apprentissage par la lecture, l'analyse et l'interprétation des résultats des élèves par le biais du Questionnaire Apprendre Par la Lecture (QAPL) et la planification d'une deuxième tâche prenant en compte les résultats des élèves. Ensuite, des rencontres entre chercheurs et collègues avaient pour objectifs de contrôler les pratiques mises en œuvre par des visionnements d'extraits vidéo et d'ajuster au besoin la planification initiale. En ce qui concerne les pratiques d'accompagnement mises en œuvre,

« l'un des CP a fait travailler les enseignantes sur un document d'accompagnement et a soutenu leur motivation à réaliser le projet de DP. L'autre CP a répondu aux questions et aux préoccupations des enseignants et a donné à plusieurs reprises des exemples de ce qu'elle avait vécu dans le projet l'année précédente. Les enseignants dans cette démarche ont été soutenus sur différents aspects : se fixer des objectifs personnels quant au projet, formuler leurs connaissances antérieures, interpréter les exigences de l'intervention et planifier des stratégies de gestion des ressources. » (Cartier, 2018, p. 2)

En bref, dans le contexte québécois qui accorde une importance au développement professionnel des enseignants dans leur contexte de l'école, le conseiller pédagogique peut jouer un rôle important dans leur accompagnement. Or, compte tenu des caractéristiques diversifiées du contexte de l'école et des caractéristiques individuelles variées du conseiller pédagogique et leur interrelation avec le processus d'accompagnement, celui-ci peut rencontrer des défis.

1.2. Problème

Lors de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école, le processus d'accompagnement, qui est relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école, est difficile à réaliser dans certains cas (Boutet et Villemain, 2014; Cartier et Bélanger, 2012; CSÉ, 2014; Mané et Lessard, 2007; LeBlanc *et al.*, 2013). Comme le mentionnent Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013), « l'accompagnement des enseignants, dans le but de les soutenir dans l'ajustement de leurs pratiques pédagogiques, constitue, certes de nos jours, un défi pour les systèmes scolaires ». Ce problème est important, car les difficultés que vivent les conseillers pédagogiques à accompagner les enseignants peuvent affecter la qualité du soutien que ceux-ci reçoivent. En effet, au fil des ans un questionnement a émergé autour de « la contribution des conseillers pédagogiques à l'amélioration des pratiques d'enseignement » (Lessard *et al.*, 2003).

1.2.1. Manifestations et ampleur du problème

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut se manifester par une offre d'activités qui ne répondent pas à leurs besoins individualisés. En effet, LeBlanc *et al.* (2013) rapportent que « certains CP ont toujours à leur agenda ces formations *ad hoc*. Il en découle une sorte de sentiment d'impuissance qui se reflète dans les propos répétitifs suivants : “moi, je n'en fais pas d'accompagnement” » (LeBlanc *et al.*, 2013, p. 126). Par exemple, des conseillers « tendent à proposer des « formations » clés en main aux enseignants et [...] peinent à voir comment sensibiliser les enseignants au soutien au processus d'APL autrement qu'en proposant des formules préétablies d'enseignement explicite de stratégies sans prendre en compte les caractéristiques de l'activité d'APL ou des textes » (Cartier *et al.*, 2014, p. 14). De plus, lorsqu'un accompagnement est mis en place, il est souvent intuitif (Mané et Lessard, 2007) et axé sur des aspects isolés de l'enseignement, sans soutien pour leur intégration dans la complexité de la tâche enseignante (Boutet et Villemain, 2014). Enfin, une continuité dans le temps est souvent absente même dans les écoles où les activités de développement professionnel se déroulent le plus (CSÉ, 2014).

L'ampleur du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école se justifie par le faible taux des enseignants qui reçoivent un accompagnement. En effet, « seulement 27,7 % des répondants mentionnent qu'un professionnel joue un tel rôle dans leur établissement » (CSÉ, 2006, p. 50).

1.2.2. Facteurs d'influence du problème

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par des facteurs liés au contexte du ministère de l'Éducation et celui de la commission scolaire, aux caractéristiques du contexte de l'école et aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Dans les lignes qui suivent, ces facteurs sont présentés.

1.2.2.1. Facteurs liés au contexte du Ministère

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par des facteurs liés au contexte du ministère de l'Éducation, dont le manque d'une description claire du rôle d'accompagnateur du conseiller pédagogique, la tâche très chargée du conseiller pédagogique et les compressions budgétaires touchant la formation.

Alors que le référentiel de compétences du directeur parle de rôle d'accompagnement du développement professionnel des enseignants (MÉLS, 2008), l'absence de description légale claire du rôle du conseiller pédagogique contraste. En effet, ni la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) ni les orientations de la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999) ne décrivent le rôle du conseiller pédagogique dans le développement professionnel des enseignants. Cette lacune dévalorise la fonction d'accompagnement du conseiller pédagogique et peut créer des conflits de rôle, ce qui ne favorise pas le processus d'accompagnement.

De plus, un seul document décrit les tâches du conseiller pédagogique au Québec (CPNCSF, 2015). Celui-là utilise plusieurs termes pour désigner le rôle du conseiller pédagogique, par exemple les termes « conseil », « soutien », « collaboration » et « accompagnement » apparaissent, ce qui atténue la différence entre ces rôles et dévalorise

particulièrement le rôle d'accompagnement. De plus, même si plusieurs versions de ce document ont été publiées, les tâches du conseiller pédagogique et leurs descriptions n'ont pas été mises à jour depuis la version de 1997 (Royal, Gagnon et Ménard, 2013).

Qui plus est, cette variété de rôles conférés au conseiller pédagogique peut contribuer à alourdir sa tâche. En effet, selon Héon (2004), les multiples tâches assignées au conseiller pédagogique ouvrent la porte à des conflits de rôle dans les écoles, ce qui mène à des négociations dans chaque école et laisse à la direction la latitude de désigner les rôles elle-même.

Enfin, un manque de ressources financières allouées à l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques a été constaté. En effet, de multiples compressions budgétaires ont été imposées aux commissions scolaires, surtout celles visant « la réduction des dépenses liées à la formation » (CSÉ, 2014, p. 47). Cela peut avoir une incidence négative sur le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique.

1.2.2.2. Facteurs liés au contexte des universités

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par le manque de formation reconnue pour les conseillers pédagogiques offerte par les universités. En effet, « en dehors du nouveau microprogramme en conseillance pédagogique lancé en 2011 par l'Université de Sherbrooke, il n'existe pas de formation particulière et commune pour devenir conseiller pédagogique » (CSÉ, 2014). Ceci touche aussi bien la formation initiale que continue (CSÉ, 2014). Ce manque de formation reconnue peut atténuer le rôle des conseillers pédagogiques dévolu au processus d'accompagnement des enseignants.

1.2.2.3. Facteurs liés au contexte de la commission scolaire

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par le contexte de la commission scolaire. Ces facteurs peuvent être liés aux politiques du développement professionnel adoptées, aux conditions de travail offertes aux conseillers pédagogiques et à la reconnaissance des besoins des enseignants dans la planification d'activités de développement professionnel.

Tout d'abord, même si la LIP accorde une importance au développement professionnel des enseignants, un manque de politiques claires de développement professionnel des enseignants a été constaté dans les commissions scolaires. En effet, seulement 32,6 % des commissions scolaires ayant participé à l'enquête du CSÉ (2014) ont mentionné avoir une telle politique. Cela peut avoir influencé le manque de vision commune et de concertation dans les initiatives individuelles et organisationnelles de formation continue des enseignants, tel que constaté par le CSÉ (2006). De plus, lorsque ces politiques existent, elles peuvent faire fi du rôle du conseiller pédagogique dans le développement professionnel des enseignants (Lynch et Ferguson, 2010). Cette lacune dans les politiques ne permet pas de valoriser l'accompagnement offert aux enseignants par les conseillers pédagogiques et ainsi, affecter son processus.

De même, les conditions de travail des conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires ne semblent pas être favorables. En effet, selon le CSÉ, « les compressions budgétaires actuelles mettent en danger la disponibilité de ce personnel alors qu'il est susceptible de contribuer au soutien du personnel enseignant » (CSÉ, 2014, p. 122). Par exemple, selon Royal, Gagnon et Ménard (2013), 20 % des membres de l'équipe de conseillers pédagogiques œuvrant dans une commission scolaire du Québec quittent leur fonction chaque année. De plus, comme le constate le CSÉ (2014), le manque de valorisation salariale de la profession du conseiller pédagogique par rapport à celle de l'enseignant peut décourager les enseignants ayant de l'expérience à s'y engager et à y rester. Enfin, les conseillers pédagogiques doivent accompagner plusieurs écoles puisqu'ils sont généralement peu nombreux sur le territoire d'une commission scolaire. En effet, dans certaines commissions scolaires, seulement deux ou trois conseillers pédagogiques sont recrutés pour assurer l'accompagnement des enseignants de tout leur territoire (CSÉ, 2006; 2014). Cette situation est clairement visible dans le calendrier des conseillers qui est souvent rempli très tôt dans l'année scolaire, ce qui les empêche de répondre aux besoins émergeant en cours d'année (Beaulne et Daneault, 2013). Ce constat est partagé par Stephens *et al.* (2011) qui remarquent que les conseillers pédagogiques qu'ils ont interviewés n'avaient seulement qu'un jour de disponibilité par école à accompagner, et ce pour environ 25 enseignants chacun, ce qui ne leur permet pas d'offrir un accompagnement à tous les enseignants.

Enfin, le peu de considération accordée par les services éducatifs de la commission scolaire aux besoins des enseignants ne favorise pas un accompagnement axé sur les besoins réels des enseignants. En effet, même 14 ans après l'implantation du dernier curriculum, l'accompagnement porte toujours sur les besoins des organisations, tels que le bulletin unique ou la progression des apprentissages, plutôt que sur les besoins des enseignants et des élèves (CSÉ, 2014). Le mandat du conseiller pédagogique est ainsi généralement déterminé selon les prescriptions ministérielles (CSÉ, 2014). De surcroît, l'on n'accorde pas encore la priorité au plan de formation individuel de l'enseignant, qui présente ses besoins liés à l'enseignement en classe, dans l'offre d'accompagnement, et ce, dans plusieurs commissions scolaires (CSÉ, 2014). Cet écart entre l'offre et les besoins d'accompagnement peut entraîner des difficultés dans le processus d'accompagnement qui ne peut réussir qu'en tenant compte des besoins réels de l'enseignant.

1.2.2.4. Facteurs liés aux caractéristiques du contexte de l'école

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par des facteurs liés aux caractéristiques du contexte de l'école. Ces facteurs peuvent être attachés aux ressources financières disponibles au sein de l'école, aux caractéristiques individuelles de la direction de l'école (sa perception du rôle du conseiller pédagogique et son leadership) et aux caractéristiques collectives des enseignants (leur perception du rôle du conseiller pédagogique, leurs besoins, leur mobilité et leur résistance).

Le manque de ressources pour soutenir financièrement l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique à l'école peut être l'un des facteurs d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école. En effet, comme les écoles n'ont pas toujours les allocations requises pour le remplacement des enseignants, il est difficile pour ceux-ci de quitter leur classe pour participer aux rencontres d'accompagnement (CSÉ, 2014). Par exemple, certains conseillers pédagogiques participant à la recherche de Cartier (2009a) ont déploré le peu d'occasions de libération des enseignants pour des rencontres d'accompagnement; ces occasions étant limitées à trois rencontres pendant l'année scolaire, compte tenu du budget alloué.

Le premier facteur lié aux caractéristiques individuelles de la direction est la présence d'une perception du rôle du conseiller pédagogique non cohérente avec son rôle d'accompagnateur. En effet, certaines directions d'écoles demandent aux conseillers pédagogiques d'exercer une fonction d'évaluation auprès des enseignants (FPPÉ, 2015b). Cela peut être lié au fait que les conseillers pédagogiques « sont encore vus comme des inspecteurs » (Draelants, 2007, p. 170).

Le deuxième facteur lié aux caractéristiques individuelles de la direction qui peut influencer le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être son leadership exercé. En effet, plusieurs conseillers pédagogiques sont préoccupés par l'absence de soutien des directions (Lynch et Ferguson, 2010). Ce manque de soutien de la part de la direction d'école « affaiblit la portée de l'accompagnement du conseiller pédagogique auprès des enseignants » (Cartier et Bélanger, 2012, p. 52). De plus, « dans certaines commissions scolaires[...], c'est [le directeur] qui définit les besoins de son école et qui enjoint au conseiller pédagogique d'y répondre » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 151). Cela peut ne pas favoriser la perception d'agentivité des enseignants, ce qui peut influencer négativement leur accompagnement.

Le premier facteur lié aux caractéristiques collectives des enseignants peut être leur perception du rôle du conseiller pédagogique non cohérente avec son rôle d'accompagnateur. En effet, selon Duchesne et Gagnon (2014) certains enseignants réclament des outils prêts à l'usage (Lessard *et al.*, 2003). Cela peut amener les enseignants à voir peu l'apport de l'accompagnement et ainsi ne pas en profiter.

Le deuxième facteur lié aux caractéristiques collectives des enseignants peut être la variété des besoins des enseignants. En effet, les besoins des enseignants varient selon leurs expériences, leurs compétences, leur contexte de travail et leur perception du rôle du conseiller pédagogique (CSÉ, 2006). Cette variété de besoins peut être due à la complexité de la tâche d'enseignement elle-même et aux besoins diversifiés des élèves (CSÉ, 2006). Comme l'accompagnement sous-entend de tenir compte des besoins des enseignants, ce kaléidoscope de besoins peut constituer un défi pour le conseiller pédagogique qui doit accompagner plusieurs enseignants (CSÉ, 2014).

Le troisième facteur lié aux caractéristiques collectives des enseignants peut être leur mobilité. Comme l’observent Cartier et Bélanger (2012), « la mobilité du personnel a été à quelques reprises identifiée comme une entrave. Cette mobilité mène à de la discontinuité dans l’action et à une obligation d’intégration des nouveaux » (p. 53). Cela peut rendre plus difficile le processus d’accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique.

Le quatrième facteur d’influence du problème lié aux caractéristiques collectives des enseignants peut être leur résistance à s’engager dans les activités de développement professionnel proposées par le conseiller pédagogique. En effet, les enseignants ont tendance à résister quand ils trouvent que l’accompagnement ne répond pas à leurs attentes, ne correspond pas à leurs besoins ou n’est pas du niveau souhaité (CSÉ, 2014). En effet, « le CP est celui qui incarne au quotidien le changement imposé “d’en haut” et perçu de manière très négative » (Draelants, 2007, p. 165). Par exemple, « lorsque les CP interviennent dans le cadre d’une journée pédagogique, ils sont généralement confrontés à des enseignants dont la participation relève d’une obligation et non d’un choix. L’approche n’est pas la même que pour les formations continuées. Ils se trouvent donc confrontés à un public sur la défensive, un public non acquis d’emblée qu’il faut parvenir à intéresser » (Draelants, 2007, p. 165). Cela peut entraîner une relation tendue entre le conseiller pédagogique et les enseignants, ce qui peut expliquer en partie la difficulté qu’ont certains conseillers pédagogiques à réaliser leur processus d’accompagnement.

Le cinquième facteur d’influence lié aux caractéristiques collectives des enseignants peut être la culture d’isolement constatée dans certaines écoles. Selon Savoie-Zajc *et al.* (2011), malgré les efforts déployés pour établir une culture de collaboration entre les enseignants dans les écoles du Québec, beaucoup de travail reste à faire. En effet, Rousseau, Dumont et Vézina (2012) remarquent que c’est l’absence d’habitudes de collaboration réelle parmi les membres de l’équipe-école qui semble occuper une place prépondérante dans les défis identifiés (p. 132). Par exemple, les conseillers pédagogiques rapportent souvent que les enseignants résistent « notamment à voir d’autres professionnels, dont les CP, entrer dans leur classe » (Cartier et Bélanger, 2012, p. 52). Selon Lowenhaupt, McKinney et Reeves (2013), ce

manque de culture de collaboration chez les enseignants dans une école ne facilite pas leur accompagnement.

En résumé, le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par des facteurs liés à diverses caractéristiques du contexte de l'école où se déroule l'accompagnement. Ces facteurs sont liés aux caractéristiques individuelles des directions d'école et aux caractéristiques collectives des enseignants. L'interrelation que peut avoir le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique avec les caractéristiques du contexte de l'école peut contribuer à une meilleure compréhension du problème.

1.2.2.5. Facteurs liés aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par des facteurs liés à certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Il s'agit de ses formations, ses expériences, ses connaissances, sa perception de son rôle et sa perception de son autoefficacité.

Un premier facteur d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être le manque de formation reçue sur l'accompagnement. En effet, « force est de constater qu'ils reçoivent en général peu de formation leur permettant d'améliorer leurs propres compétences professionnelles dans ce domaine » (Duchesne et Gagnon, 2013a, p. 36).

Un deuxième facteur d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école pourrait être le manque d'expérience des conseillers pédagogiques dans la formation des adultes. Comme le mentionnent Duchesne et Gagnon (2013a), une absence d'expérience comme formateurs d'adultes a été constatée chez la majorité des conseillers pédagogiques interviewés. Ainsi, « comme c'est le cas de nombreux formateurs d'adultes, ils doivent apprendre *in situ* l'art d'enseigner dans un contexte andragogique » (Duchesne et Gagnon, 2013b).

Un troisième facteur d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école pourrait être le manque de connaissances des conseillers pédagogiques sur l'accompagnement. En effet, selon Duchesne et Gagnon (2014), le manque de connaissances sur l'accompagnement des adultes constaté chez certains nouveaux conseillers pédagogiques peut être relié à l'absence de formation formelle en conseilance pédagogique. Comme l'observent Duchesne et Gagnon (2013b), les conseillers pédagogiques de l'étude sentent en effet un besoin de formation, et ce, non pas sur les contenus d'enseignement, mais sur l'accompagnement et la formation des enseignants.

Un quatrième facteur d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être le fait que les conseillers pédagogiques ne perçoivent pas pleinement leur rôle d'accompagnateurs. En effet, alors que l'accompagnement sous-entend une relation horizontale entre le conseiller pédagogique et l'enseignant, ce dernier n'étant alors pas l'expert qui détient le savoir (Leblanc *et al.*, 2013), adopter une posture d'accompagnateur semble être un défi pour certains conseillers pédagogiques (Cartier et Bélanger, 2012; Cartier *et al.*, 2014; Leblanc *et al.*, 2013). Comme le mentionnent Leblanc *et al.* (2013), cela peut être un obstacle à la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement. Cette perception du rôle d'accompagnateur lacunaire a été constatée par Camburn, Kimball et Lowenhaupt (2008). Selon ces auteurs, les deux accompagnateurs ayant participé à l'étude de cas affirment que l'absence de description claire de leur rôle dans la commission scolaire ne les aide pas à le comprendre (Camburn, Kimball et Lowenhaupt, 2008).

Un cinquième facteur d'influence du problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être lié à la faible perception qu'ont les conseillers pédagogiques de leur autoefficacité. Celle-ci peut amener le conseiller pédagogique à éviter l'accompagnement. En effet, Walker, Dexter, Fountas, Scharer, Atteberry et Bryk (2008) constatent que « lorsqu'un accompagnateur n'est pas à l'aise de travailler avec des adultes, se retrouve à devoir le faire alors que ceux-ci remettent son rôle en question, il pourrait offrir un accompagnement peu uniforme et de faible qualité (traduction libre, Walker *et al.*, 2008, p. 22). Duchesne et Gagnon (2014) mentionnent par ailleurs que « le travail des conseillers pédagogiques comporte de nombreux défis pouvant porter atteinte à leur sentiment

d'efficacité personnelle » (Duchesne et Gagnon, 2014, p. 73). En ce sens, ce sont les conseillers pédagogiques les moins expérimentés qui se sentent le moins compétents (Duchesne et Gagnon, 2013a).

En bref, le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école peut être influencé par divers facteurs liés à leurs caractéristiques individuelles. Il s'agit de leurs formations, leurs expériences, leurs connaissances et leurs perceptions. L'interrelation que peut avoir le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique avec ses caractéristiques individuelles peut contribuer à mieux comprendre le problème.

1.3. Question de recherche

Au Québec, le Ministère (MÉES, 2018a; Éditeur officiel du Québec, 2018, août; MÉQ, 1999) encourage le développement professionnel des enseignants pour leur permettre d'acquérir et de maintenir un haut niveau de compétence. Effectivement, des lois et des programmes de financement ont été mis en place à cet effet. Une part importante de cette responsabilité est déléguée aux commissions scolaires qui sont les employeurs des conseillers pédagogiques (CSÉ, 2014). Ces derniers peuvent jouer un rôle important dans l'accompagnement des enseignants du Québec. Or, le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école, lequel est relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école, est difficile à réaliser dans certains cas (Boutet et Villemain, 2014; Cartier et Bélanger, 2012; CSÉ, 2014; Mané et Lessard, 2007; LeBlanc *et al.*, 2013).

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer ce problème. En lien avec le contexte du Ministère et de la commission scolaire, c'est surtout l'absence de description claire du rôle d'accompagnateur du conseiller pédagogique et les compressions budgétaires qui ont été pointées pour expliquer le problème.

En lien avec les caractéristiques du contexte de l'école, les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le problème relatif au processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans une école sont surtout liés aux caractéristiques individuelles de la direction

d'école et aux caractéristiques collectives des enseignants. Concernant la direction, le manque de soutien qui est parfois constaté peut entraîner une dévalorisation de l'accompagnement des enseignants (Cartier et Bélanger, 2012; Lynch et Ferguson, 2010). Concernant les enseignants, leur culture d'isolement pose un obstacle à leur accompagnement (Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013).

Enfin, parmi les caractéristiques individuelles des conseillers pédagogiques qui peuvent expliquer le problème relatif au processus d'accompagnement, il y a leur manque de formation, d'expériences et de connaissances dans le domaine de la formation des adultes (CSÉ, 2014; Duchesne et Gagnon, 2013a). De plus, certains conseillers pédagogiques semblent éprouver de la difficulté à adopter la posture d'accompagnateur que nécessite le processus d'accompagnement (Cartier et Bélanger, 2012; Cartier *et al.*, 2014; Leblanc *et al.*, 2013). Tous ces facteurs amènent certains conseillers pédagogiques à se percevoir comme étant moins efficaces (Duchesne et Gagnon, 2013a). Ainsi, ils peuvent avoir tendance à opter pour des pratiques d'accompagnement superficielles (Walker *et al.*, 2008).

Étant donné que les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école sont les facteurs d'influence qui sont reliés directement au processus d'accompagnement, la question de recherche qui se pose est la suivante : *lors d'un accompagnement dans une école, comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?*

CHAPITRE 2. Cadre conceptuel

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui sert à répondre à la question de recherche : lors d'un accompagnement dans une école, *comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?* L'élaboration de ce cadre est inspirée de Paré (2011) et de Hart (1998). Pour ce faire, une définition du concept intégrateur d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est d'abord abordée, suivie des trois concepts de l'étude – processus d'accompagnement, caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et caractéristiques du contexte de l'école – qui sont opérationnalisés à partir de l'apport des écrits théoriques et des écrits empiriques du domaine. Une synthèse des contributions des écrits théoriques et ensuite des écrits empiriques est exposée pour que les objectifs de la recherche concluent ce chapitre.

2.1. Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

Cette section a pour but de présenter d'abord certaines définitions du concept d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique. Ensuite, une proposition de définition de ce concept est présentée pour pallier les limites des définitions disponibles.

2.1.1. Définitions de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

Le concept d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école a été défini de façon variée dans les écrits du domaine. Cependant, les définitions recensées ne prennent pas simultanément compte des trois concepts : caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, processus d'accompagnement et caractéristiques du contexte de l'école. De plus, les définitions n'abordent pas l'ensemble des aspects du processus d'accompagnement : complexité, dynamisme, précision, orientation et agentivité. Dans cette section, certaines de ces définitions sont présentées et discutées.

2.1.1.1. Définition de Knight (2007; 2009b)

Knight (2007; 2009b) considère l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école comme un soutien intensif et différencié dont le but est de rendre l'enseignant capable de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques prouvées par la recherche. Le rôle premier du conseiller pédagogique est alors « d'aider l'enseignant à enseigner en utilisant une variété de pratiques prouvées par la recherche » (Knight, 2009b, p.29). Cette vision de l'accompagnement comme un soutien du processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignants basé sur un savoir préétabli est présente chez plusieurs autres auteurs, dont Joyce et Showers (2002) et Showers et Joyce (1996).

L'apport de cette définition est l'intérêt porté à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. Pourtant, cette définition se limite à une seule phase du processus d'accompagnement, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. De plus, en se limitant aux pratiques d'enseignement prouvées par la recherche, l'aspect agentif du processus d'accompagnement peut être négligé. Enfin, cette définition ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte de l'école.

2.1.1.2. Définition de Costa et Garmston (2002)

Costa et Garmston (2002) voient l'accompagnement comme une médiation de la pensée des enseignants qui les aide à devenir plus « autodirigés ». En effet, pour réaliser un accompagnement dit cognitif, le conseiller pédagogique doit voir à quel stade de l'esprit réfèrent les mots utilisés par les enseignants pour essayer de pousser leur réflexion à un stade plus élevé (Ellison et Hayes, 2009).

Comme pour la première définition, l'apport de celle énoncée par Costa et Garmson (2002) est l'intérêt porté à la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. De plus, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Pourtant, cette définition aussi se limite à une seule phase du processus d'accompagnement, ce qui ne permet pas de considérer son aspect

orienté, dynamique et précis. De plus, elle aussi ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte de l'école.

2.1.1.3. Définition de Lafortune et Deaudelin (2001)

Lafortune et Deaudelin (2001) définissent l'accompagnement comme un « soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances » (p. 199). Pour ce faire, le conseiller pédagogique intervient sur la métacognition de l'enseignant qui se définit comme « le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action destinée à planifier, à évaluer, à ajuster et à vérifier son processus d'apprentissage » (p. 67). De plus, il donne une rétroaction constructive à l'enseignant. Par exemple, au lieu de dire à un enseignant « votre travail est bien amorcé, mais je vous suggère de revoir les caractéristiques de ce texte », il demande « êtes-vous satisfait de votre travail? Qu'est-ce qui justifie votre niveau de satisfaction? » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 111). Cette perspective d'accompagnement comme soutien à la coconstruction des connaissances par les enseignants est présente chez plusieurs autres auteurs, dont Biémar (2012), Biémar et Castin (2012), Boucher et Jenkins (2004), Dionne (2004) et Lafortune (2008a). À part Boucher et Jenkins (2004), tous les autres auteurs présentent un référentiel de compétences qui peuvent être considérées comme des pratiques d'accompagnement.

Comme les deux premières définitions, l'apport important de cette définition est l'intérêt porté à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. De plus, le fait d'inventorier les compétences du conseiller pédagogique permet de mieux concevoir les pratiques d'accompagnement qu'il peut mettre en œuvre. En outre, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Or, comme pour les deux premières définitions, celle-ci se limite également à une seule phase du processus d'accompagnement qui est la mise en œuvre, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté, dynamique et précis. De plus, elle ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte de l'école.

2.1.1.4. Définition de Vial (2006; 2007) et Vial et Mencacci (2007)

Vial et Mencacci (2007) définissent l'accompagnement d'enseignants comme une forme particulière d'étayage qui apporte un soutien à l'enseignant dans sa pratique. Selon ces deux auteurs, la notion d'étayage permet de distinguer l'accompagnement des autres pratiques proches (Vial et Mencacci, 2007). Selon Vial (2006), l'étayage trouve ses origines dans la théorie de l'apprentissage de Bruner et Vygotski qui placent la médiation sociale au cœur de leurs modèles. Cet étayage peut se faire à l'aide de l'analyse des pratiques où l'accompagné est appelé à analyser sa pratique en lien avec d'autres expériences et ainsi créer un savoir d'expérience (Vial, 2007). Selon Vial et Mencacci (2007), l'accompagnement est ainsi une relation de partenariat où le conseiller pédagogique et l'enseignant ont chacun leurs propres objectifs à atteindre. Cette vision de l'accompagnement comme soutien à la réflexion sur « la pratique enseignante » est présente chez plusieurs autres auteurs (Boucenna, 2012; Boucenna et Charlier, 2012; Cuche, Canivet et Donnay, 2012; Dozot, 2012; Gélinas, 2004; Lavoie, Laferrière et Fortier, 2004; L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004).

Comme les trois premières définitions, l'apport important de cette définition est l'intérêt porté à la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. De plus, l'aspect agentif du processus d'accompagnement y est bien considéré puisque l'enseignant joue un rôle important dans son propre processus d'apprentissage. Pourtant, comme pour les trois premières définitions, cette définition aussi se limite à une seule phase du processus d'accompagnement qui est la mise en œuvre, ce qui ne permet pas de considérer son aspect orienté et précis. De plus, elle ne considère ni les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ni les caractéristiques du contexte de l'école.

2.1.1.5. Définition de Lafortune et Martin (2004)

Lafortune et Martin (2004) définissent l'accompagnement comme un processus itératif et interactif dans lequel le conseiller pédagogique s'engage avec ses croyances sur l'enseignement et l'apprentissage et ses pratiques d'accompagnement pour qu'en action, il planifie, s'auto-observe, s'autoévalue et ajuste ses croyances et ses pratiques (Lafortune et Martin, 2004).

Cette définition de l'accompagnement a un apport important dans la définition du concept d'accompagnement sous forme de processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques. De plus, elle tient compte de plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Or, la limite constatée dans cette définition est l'absence de considération de deux phases du processus d'accompagnement : l'identification des objectifs et la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement. Omettre l'identification des objectifs comme phase du processus d'accompagnement peut nuire à son aspect orienté et précis. L'absence de la mise en œuvre de pratiques comme phase du processus d'accompagnement ne permet pas de distinguer entre la pensée et la pratique dans ce processus. Enfin, cette définition ne considère pas les caractéristiques du contexte de l'école.

En résumé, la plupart des définitions (Costa et Garmston, 2002; Knight, 2009b; Lafortune et Deaudelin, 2001; Vial et Mencacci, 2007) tiennent compte seulement de la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement sans considérer la complexité et la dynamique du processus d'accompagnement ni l'importance des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique. Une définition (Lafortune et Martin, 2004) qui envisage l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique comme un processus complexe et dynamique et qui considère l'importance de certaines caractéristiques du conseiller pédagogique dans ce processus présente certaines limites. En effet, elle ne considère pas l'importance des objectifs dans le processus d'accompagnement ni l'interrelation de ce processus avec les caractéristiques du contexte de l'école. Un recours à une définition qui tient compte des trois concepts de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école et de tous les aspects du processus d'accompagnement est ainsi nécessaire.

2.1.2. Définition proposée de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

Dans la présente étude, l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est défini comme un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis, favorisant l'agentivité des enseignants et relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du

contexte de l'école. Les objectifs peuvent viser le soutien du processus d'apprentissage des enseignants et leur processus d'enseignement.

Cette définition partage les postulats théoriques du champ scientifique de recherche désigné par le terme « apprentissage autorégulé » ou *self-regulated learning* (Allal, 2017), ou encore la perspective de l'apprentissage autorégulé (p. ex. Butler, Schnellert et Cartier, 2013; Cartier et Bélanger, 2012; Cartier et Butler, 2016). En effet, l'apprentissage autorégulé, considéré comme un processus complexe, dynamique et contextualisé, sous-entend « une relation complexe et dynamique personne-contexte, dont les divers éléments du contexte et de l'individu sont mutuellement interdépendants et toujours présents » (Cartier et Butler, 2016, p. 1). Butler, Schnellert et MacNeil (2015) ajoutent ceci : « inquiry processes are influenced by complex interactions between personal and contextual factors, and they unfold in cycles that are both iterative and dynamic ». Ces définitions ont inspiré les aspects suivants du processus d'accompagnement : la complexité et le dynamisme et la présence d'interrelation entre d'une part ce processus et d'autre part les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école.

Par ailleurs, l'importance accordée, dans la définition proposée dans cette étude, aux objectifs précis vers lesquels s'orientent les pensées et les pratiques est présente non seulement chez tous les auteurs qui peuvent être considérés comme faisant partie de cette perspective dans le domaine spécifique de l'apprentissage (Zimmerman, 1989), mais aussi chez les auteurs qui traitent de l'autorégulation de manière générale (Bandura, 1989). Ces auteurs l'associent au pouvoir d'anticipation (*forethought*) qui caractérise l'être humain (Bandura, 1989; Zimmerman, 1989). Alors que d'autres perspectives (p. ex. la théorie constructiviste) valorisent surtout l'apprentissage humain résultant de l'expérience, la perspective de l'autorégulation tient aussi compte de l'apprentissage que les gens réalisent par la réflexion sur leur avenir. En effet, comme l'indique Bandura (1991), « the exercise of forethought enables them to wield adaptive control anticipatorily rather than being simply reactive to the effects of their efforts » (p. 259).

De plus, dans cette même logique, la perspective de l'autorégulation de l'apprentissage confère de l'importance à l'agentivité. Alors que Bandura (2001a) attribue à l'agentivité un cadre plus étendu : « agency refers to acts done intentionally » (p. 6), Butler, Schnellert et

MacNeil (2015) considère la perception de l'agentivité personnelle comme « la perception que les gens ont du contrôle qu'ils exercent sur leurs activités et leurs vies » (traduction libre, p. 5). Selon ces auteurs, l'importance de l'agentivité se justifie par le fait que les personnes qui pensent qu'elles ont leur mot à dire dans une activité sont plus susceptibles de s'y engager (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015). Cette définition de l'agentivité, proposée par Butler, Schnellert et MacNeil (2015), rejoint plutôt celle du concept de contrôlabilité présent chez les auteurs du domaine (p. ex. ; Bandura et Wood, 1989; Cartier et Bélanger, 2012). Ainsi, il a été jugé nécessaire de considérer l'aspect agentif du processus d'accompagnement, mais en adoptant la terminologie de Butler, Schnellert et MacNeil (2015).

Enfin, la distinction, dans la définition donnée, entre les deux objectifs (le soutien du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement des enseignants) repose sur la conceptualisation faite par Butler et Schnellert (2012) et Butler, Schnellert et Cartier (2013). Selon ces auteurs, dans les activités de développement professionnel, les enseignants s'engagent seuls ou avec des collègues dans un processus d'autorégulation de leur apprentissage de la manière suivante :

« identify goals for their own development (e.g., to learn more about LTR), access resources to inform their thinking (e.g., research, professional journals, colleagues), plan strategies for advancing their knowledge (e.g., create a study group), monitor their learning, and make adjustments as needed » (Butler et Schnellert, 2012, p. 1208).

Ils s'engagent par ailleurs dans un processus d'autorégulation de leur enseignement lorsqu'ils

« identify instructional goals for students (e.g., to draw inferences while LTR), access external resources to inform their work (e.g., research reports; other teachers' ideas), plan approaches for achieving goals (e.g., an activity, instruction, assessment), define and collect indicators of progress, monitor and reflect on outcomes in relation to goals, and adjust practices responsively » (Butler et Schnellert, 2012, p. 1208).

Selon ces auteurs, pour qu'il y ait un réel développement professionnel des enseignants, il faut soutenir les deux processus afin que l'apprentissage soit au service de l'enseignement en

classe (Butler et Schnellert, 2012). Ainsi, il a été jugé nécessaire de considérer cette distinction entre ces deux objectifs d'accompagnement.

Par conséquent, dans la présente étude, l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école est défini par trois concepts interreliés : un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis et favorisant l'agentivité des enseignants; les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique; les caractéristiques du contexte de l'école. Dans la section suivante, ces concepts sont présentés et définis selon les auteurs de référence du cadre conceptuel de l'étude.

2.2. Présentation des trois concepts de l'étude

En concordance avec la définition proposée de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école, le cadre conceptuel de l'étude contient les trois concepts suivants : les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école. Comme le présente la Figure 1, chaque concept est défini et opérationnalisé à partir des connaissances issues des écrits théoriques et empiriques. Les lignes qui suivent présentent la définition retenue pour chacun de ces concepts et des composantes et aspects qui y sont reliés. Plus loin dans ce chapitre, les ancrages théoriques et empiriques de ces choix seront présentés.

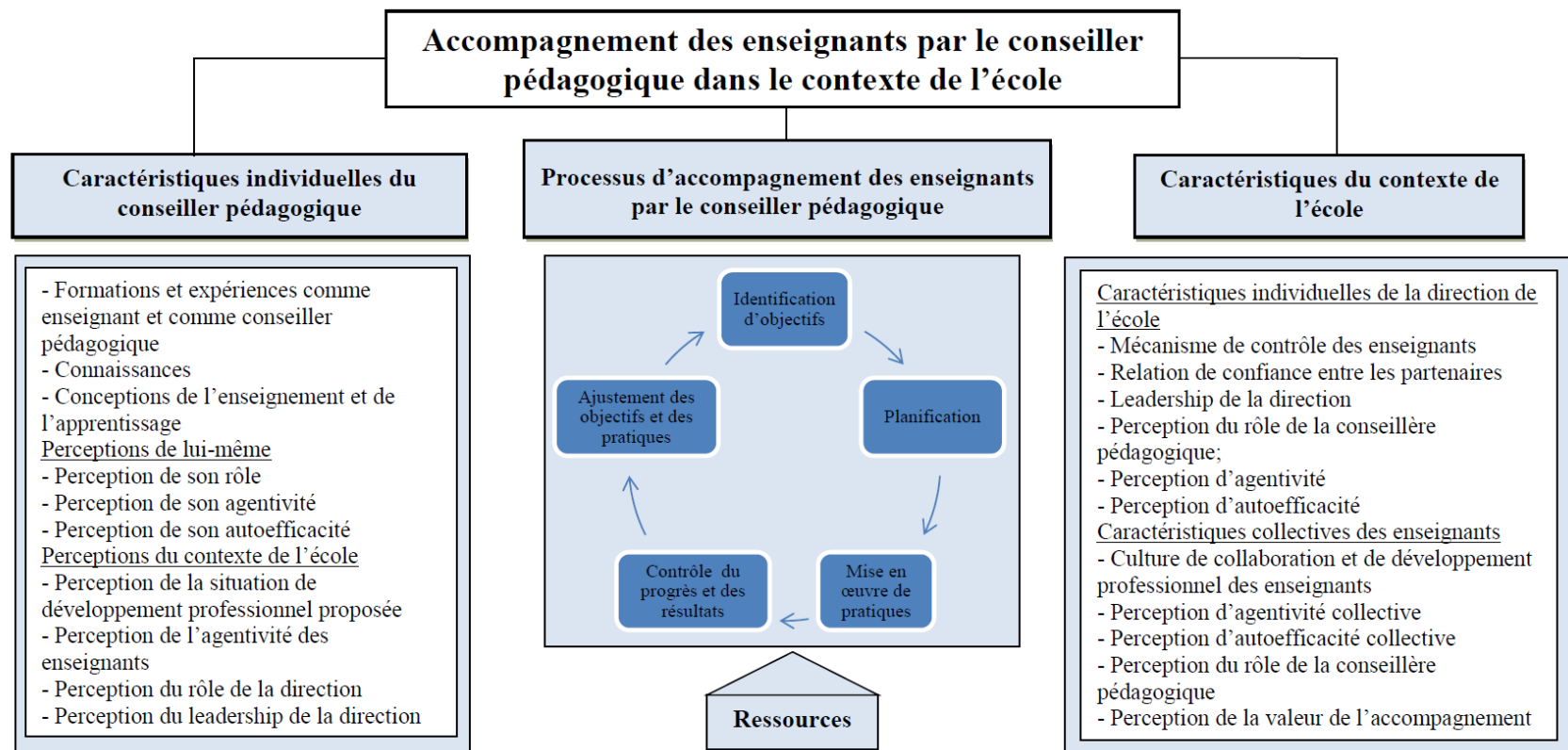


Figure 1 : Cadre conceptuel de l'étude issu des écrits théoriques et empiriques

2.2.1. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Le concept de « caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique » se définit comme étant les formations et les expériences du conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions et ses perceptions de lui-même (perception de son rôle d'accompagnateur, de son agentivité, de son autoefficacité) et du contexte de l'école (de la situation de développement professionnel proposée, de l'agentivité des enseignants, du rôle et du leadership de la direction). Cette définition est tirée d'Atteberry et Bryk (2011) et bonifiée à l'aide d'autres écrits scientifiques (p. ex. Lynch et Ferguson, 2010). Avant de présenter la définition adoptée des composantes de ce concept, une définition des concepts de « perception » et de « conception » est d'abord présentée.

- Perception/conception : selon Legendre (2005), la perception se définit comme étant « [l']activité, [le] processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement » (p. 1027) alors que la conception est « [la] représentation interne d'idées coordonnées et d'images explicatives utilisées par l'apprenant pour sélectionner, organiser, structurer de nouvelles informations, et ainsi s'approprier le réel » (p. 268). Ces définitions montrent qu'il y a une différence entre les deux concepts sans qu'elle soit évidente. La perception semble être liée directement au réel alors que la conception est plus interne, présente à priori et plus élaborée. Pourtant, lorsque le même complément est ajouté à chacun des deux concepts, s'appuyer sur cette définition pour les distinguer s'avère plus difficile. Par exemple, quelle est la différence entre perception et conception du rôle d'un agent? La réponse à cette question peut être trouvée dans l'usage des deux concepts dans les écrits du domaine de l'éducation. En effet, chacun de ces concepts est souvent utilisé diversement bien que cette différence soit parfois peu explicite. Par exemple, dans le modèle de Butler et Cartier (2018), la perception est liée à des observations d'une réalité en particulier : « their perceptions of the benefits and costs associated with seeking help, and the “culture” or “norms” for help-seeking as established in particular classrooms » (p. 359) alors que les « conceptions » sont placées dans « l'histoire de l'apprenant » et ils sont liés à des phénomènes généraux : « conceptions about academic work, self-efficacy, attributions » (p. 362).

En se basant sur l'usage des deux concepts dans les écrits, une distinction est ainsi faite entre le concept de perception et celui de conception dans cette thèse. En effet, la perception concerne le point de vue ou l'opinion de la personne par rapport à un phénomène réel tel qu'il est perçu alors que la conception réfère plutôt à la représentation mentale élaborée d'un phénomène non lié directement à une réalité perçue. Par exemple, la perception du rôle du conseiller pédagogique consiste en la perception du rôle réel d'un conseiller pédagogique en particulier alors que la conception du rôle du conseiller pédagogique se résume à la représentation de ce rôle en général sans qu'il soit lié à une personne en particulier. Dans cette distinction, la perception peut avoir un sens proche de l'interprétation ou de la compréhension (la manière dont la personne interprète ou comprend le rôle d'un conseiller pédagogique en particulier) alors que la conception peut avoir un sens proche de croyance.

- Les formations et les expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant et en tant que conseiller pédagogique : les activités de développement professionnel vécues (Atteberry et Bryk, 2011). Par exemple, les accompagnements vécus et donnés, les formations créditées et non créditées suivies, l'autoformation et l'expérience d'enseignement et de conseil pédagogique. Cette composante comporte les aspects suivants :

- a. Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant;
 - b. Expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant;
 - c. Formations du conseiller pédagogique en tant que conseiller pédagogique;
 - d. Expériences du conseiller pédagogique en tant que conseiller pédagogique.
- Connaissances du conseiller pédagogique : connaissances théoriques et pratiques issues de ses expériences et de ses formations passées (Atteberry et Bryk, 2011; Lafortune et Martin, 2004).
- Conceptions du conseiller pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage : les théories de référence du conseiller pédagogique sur l'enseignement et l'apprentissage (Lafortune et Martin, 2004 et Loiola et Tardif, 2001).
- Perceptions du conseiller pédagogique de lui-même :

- a. Perception du conseiller pédagogique de son rôle : la définition que le conseiller pédagogique attribue à son rôle auprès de l'enseignant par rapport à la description officielle de ce rôle (Camburn, Kimball et Lowenhaupt, 2008).
 - b. Perception du conseiller pédagogique de son agentivité : la perception que le conseiller pédagogique a de son mot à dire dans son travail en général et dans la situation de développement professionnel proposée en particulier. Cette définition est inspirée de Butler, Schnellert et MacNeil (2015).
 - c. Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité : croyances qu'il a de son efficacité à accomplir ou non une tâche donnée et à atteindre les résultats souhaités (Bandura, 1991).
- Perceptions du conseiller pédagogique du contexte de l'école :
- a. Perception du conseiller pédagogique de la situation de développement professionnel proposée : la valeur qu'il attribue à la situation de développement professionnel et à sa propre utilité pour les enseignants (Atteberry et Bryk, 2011). La situation de développement professionnel regroupe « les activités à réaliser, les occasions de le faire, le matériel pédagogique employé et les domaines d'apprentissage ciblés » (Cartier et Bouchard, 2009, p. 11).
 - b. Perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants : la perception qu'a le conseiller pédagogique du mot que les enseignants ont à dire quant à l'identification des objectifs à atteindre et la façon d'y arriver dans leur école (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015).
 - c. Perception du conseiller pédagogique du rôle de la direction d'école : la définition que donne le conseiller pédagogique au rôle que doit jouer la direction de l'école dans l'accompagnement (Lynch et Ferguson, 2010).
 - d. Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction : la perception du rôle réel que joue la direction de l'école dans la situation de développement professionnel proposée (Hathaway, Martin et Mraz, 2015; Scott, Cortina et Carlisle, 2012).

2.2.2. Processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique

Dans la présente étude, le processus d'accompagnement est défini comme étant formé de cinq phases de pensées et de pratiques ayant un aspect complexe, dynamique, orienté, précis et agentif. Dans ce qui suit, les concepts de pensée et de pratique sont d'abord définis, suivis de la définition des phases du processus d'accompagnement en tant que tel. Ensuite, les aspects de complexité, de dynamisme, d'orientation, de précision et d'agentivité du processus d'accompagnement ainsi que celui d'interrelation sont présentés.

- Pensée : Selon Larousse (2001), la pensée est « [l']activité psychique rationnelle permettant d'élaborer des concepts et d'acquérir des connaissances » (p. 803). L'analyse de l'usage de ce concept dans les travaux de Cartier et Butler (p. ex. Cartier et Butler, 2016) montre que la pensée a été distinguée de l'action et des sentiments. Par rapport à l'action, les auteures disent par exemple : « nous avons identifié quatre portraits d'engagement des élèves lors d'apprentissage par la lecture [...] qui reflètent l'interaction complexe entre leurs pensées et leurs actions dans une activité d'apprentissage » (p. 6). Par rapport aux sentiments, elles disent plutôt cela : « ces questionnaires sont utilisés parmi d'autres outils dans les études de cas afin d'avoir accès à ce que les élèves pensent et ressentent. Ces pensées et sentiments peuvent être comparés à des données d'autres sources » (p. 11). Cette analyse permet aussi de conclure que la pensée, dans « le modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes » (Cartier et Butler, 2016), réfère plus spécifiquement à l'activité cognitive que fait l'élève pour interpréter les exigences de l'activité que l'enseignant lui propose, pour identifier des objectifs d'apprentissage, pour planifier, contrôler et ajuster ses stratégies d'apprentissage, pour autoévaluer sa performance et pour gérer sa motivation et ses émotions (Cartier et Butler, 2016). En adoptant la distinction entre "pensée" et "action", dans la présente étude, la pensée réfère alors à toute activité cognitive qui permet de se fixer des objectifs, de planifier des pratiques, de contrôler les pratiques et les résultats et d'ajuster les objectifs et les pratiques au besoin. Cette définition est cohérente avec la définition de « pratique » qui sera présentée subséquemment.

- Pratique/pratiques : Selon Legendre (2005), le concept de pratique réfère à « [l']ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique

particulier » (Legendre, 2005, p. 1066). L'usage de ce concept dans les écrits permet de distinguer entre « la pratique » et « les pratiques ». La pratique au singulier peut avoir deux usages différents. Lorsqu'elle est utilisée en opposition à la théorie ou à la recherche, elle a un sens général touchant les différentes dimensions de la vie des professionnels d'un domaine (p. ex. dans le titre du livre d'Allal et Mottier Lopez, 2007 : Régulation des apprentissages, orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation). Elle réfère à un processus lorsqu'elle est teintée par l'affiliation théorique des auteurs. Pour Altet (2002a) par exemple, la pratique est « la manière d'agir professionnel d'une personne dans un ensemble de normes reconnues dans un corps professionnel » (p. 3). L'auteure définit « le processus enseignement-apprentissage mis en œuvre dans la pratique enseignante comme un processus interactif situé » (Altet, 2002b, p. 86). Pour Butler et Cartier (2018), la pratique réfère plus particulièrement au processus d'enseignement en opposition au processus d'apprentissage tel que présenté dans la section 2.1 : « shifts in learning or practice » (p. 354). Dans cette thèse, le concept de pratique utilisé au singulier réfère soit à une pratique précise du conseiller pédagogique (p. ex. poser une question), soit au processus d'enseignement de l'enseignant par opposition à son processus d'apprentissage (p. ex. poser une question sur la pratique des enseignants). Dans ce dernier cas, la pratique a un sens plus général qu'une pratique mesurable et observable telle qu'il sera présenté dans la définition des composantes du processus d'accompagnement du conseiller pédagogique.

En ce qui concerne « les pratiques » au pluriel, deux usages différents ont été constatés. Dans les deux cas, les pratiques peuvent être accompagnées d'un qualificatif (pratiques pédagogiques, pratiques enseignantes, pratiques évaluatives, *classroom practices* ...). Dans le premier usage, les pratiques englobent toutes « les activités », selon la définition de Legendre (2005), que réalise l'enseignant en classe ou en dehors de celle-ci sans faire aucune distinction entre la pensée et l'action dans cette définition. Par exemple, Altet (2003) et Bru et Talbot (2001) parlent de pratiques d'enseignement, de planification, d'organisation du matériel, de gestion de classe, d'évaluation, de surveillance, etc.

Le deuxième usage, quant à lui, limite les pratiques aux actions réalisées en classe auprès de l'élève (p. ex. Paré, 2011). Cette auteure distingue entre les pratiques d'enseignement et les pratiques d'intervention, ce qui peut rejoindre la définition de Legendre (2005) qui considère « la

pratique » comme synonyme de l'intervention pédagogique « lorsqu'elle est réalisée par l'agent » (p. 1065). « Réaliser » a le sens de mettre en œuvre ici. Certains auteurs qui adoptent cet usage (p. ex. Butler, Schnellert et Cartier, 2013) considèrent que les pratiques font partie du processus plus large de pratique tel que présenté dans l'usage au singulier. Ce processus implique « [to] identify and set goals for practice and student learning, plan practices to achieve goals, situate those practices meaningfully in classroom settings to meet students' needs, monitor challenges and benefits for learners, and adjust approaches as needed » (Butler, Schnellert et Cartier, 2013, p. 2). Dans cette thèse, c'est ce deuxième usage qui est adopté pour désigner « les pratiques » d'accompagnement et d'enseignement. « La pensée » et « les pratiques » sont ainsi distinctes et forment un processus. Cette distinction est cohérente avec la théorie sociocognitive de Bandura (1986) qui distingue, dans le déterminisme réciproque, la personne (entre autres sa cognition et ses émotions), son comportement (mesurable et observable) et l'environnement (Bandura, 2001b).

Les phases du processus d'accompagnement selon Butler, Schnellert et MacNeil (2015) sont : 1) identification d'objectifs d'accompagnement, 2) planification de pratiques d'accompagnement et de ressources matérielles, 3) mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et de ressources matérielles, 4) contrôle du progrès et des résultats de l'accompagnement et 5) ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement. La définition de chacune des cinq phases du processus d'accompagnement est présentée dans ce qui suit.

- Identification des objectifs d'accompagnement : les cibles que le conseiller pédagogique tente d'atteindre par son accompagnement des enseignants. Cette définition est basée sur les définitions de Bandura (1991), Butler (2005) et Wolters, Yu, et Pintrich (1996). Selon Butler (2005), les objectifs jouent un rôle central dans les modèles d'autorégulation puisque tout le processus est orienté vers l'atteinte de buts précis. Wolters, Yu et Pintrich (1996), quant à eux, que « goals represent the very specific purposes that individuals are striving for in a specific setting » (p. 212). Selon Butler et Schnellert (2012), l'identification d'objectifs peut être précédée de « defining problems or expectations » (p. 1207).

- La planification de pratiques d'accompagnement et de ressources matérielles : « prévoir le choix des actions à poser et leur ordre d'exécution » (Cartier, 2008, p. 21).
- La mise en œuvre des pratiques d'accompagnement : actions réelles d'accompagnement présentées par des énoncés d'action comme faire des entrevues en tête-à-tête, présenter à un petit groupe, présenter à un grand groupe, faire des conversations informelles, avoir recours à l'aide du directeur de l'école lorsqu'il y a une résistance d'un enseignant, clarifier, synthétiser, décomposer, simplifier, modéliser la pratique et observer les pratiques de l'enseignant et lui donner une rétroaction (Knight, 2009b).
- Le contrôle du progrès et des résultats : l'observation analytique que fait le conseiller pédagogique de sa pratique d'accompagnement et des résultats atteints. Cette définition est basée sur celle de Butler (1998) selon qui le contrôle permet de « generat[e] internal feedback about the success of their efforts » (p. 682).
- L'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement : l'action de modification des objectifs fixés au départ et des pratiques d'accompagnement qui sont mises en œuvre après avoir constaté le peu de résultats escomptés (Butler et Schnellert, 2012).

Par ailleurs, l'aspect complexe, dynamique, précis, orienté et agentif du processus d'accompagnement peut s'observer à partir de la mise en relation des phases réalisées à travers le processus (Bandura, 1989; 1991; 2000; Butler et Schnellert, 2012; Butler, Schnellert et MacNeil, 2015; Cartier, Butler et Bouchard, 2010).

- L'aspect complexe du processus d'accompagnement s'observe dans la variété des objectifs poursuivis et des pratiques, la hiérarchisation des objectifs en sous-objectifs, le nombre de composantes ciblées liées à l'enseignant (p. ex. nombre de phases du processus d'enseignement), la variété des ressources mobilisées ainsi que dans le nombre d'objectifs dont l'atteinte de résultats est contrôlée. Selon Bandura (1991), pour qu'il y ait accomplissement, les buts doivent être atteignables, hiérarchisés sous forme d'objectifs à court terme de telle sorte qu'ils ne soient pas là seulement pour servir des buts plus généraux, mais qu'ils soient significatifs pour la personne et qu'ils soient exigeants afin de générer de l'effort.

- L'aspect dynamique du processus d'accompagnement s'observe dans la façon dont se manifestent ses composantes à travers divers cycles d'actions et leur changement dans une situation et entre différentes situations lors de « la réalisation d'un événement dans le temps » (Cartier et Butler, 2016, p. 7).
- L'aspect précis du processus d'accompagnement est mis en évidence dans une formulation d'objectifs clairs et atteignables à court ou à moyen terme (Bandura, 1991; Butler et Schnellert, 2012; Cartier, Butler et Bouchard, 2010).
- L'aspect orienté du processus d'accompagnement se décèle d'abord dans la cohérence de l'objectif avec le problème identifié ou la situation idéale souhaitée et ensuite dans l'alignement de la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement sur cet objectif. Cette définition de l'orientation est la traduction retenue pour ce que Butler et Schnellert (2012) nomment *goal-directed*.
- L'aspect agentif du processus d'accompagnement s'observe à travers les objectifs et les pratiques d'accompagnement mises en œuvre. Les objectifs peuvent tenir compte des besoins exprimés par les enseignants ou leur être imposés avec ou sans consultation préalable. Les pratiques, par ailleurs, peuvent favoriser l'expression des enseignants et leur engagement dans leur propre processus d'apprentissage et d'enseignement ou avoir un caractère directif, c'est-à-dire reposer sur des normes à être intégrées et appliquées. Cette définition est inspirée de Bandura (1989; 2000) et Butler, Schnellert et MacNeil (2015).

Enfin, pour ce qui est du concept d'interrelation, Larousse (2001) le définit comme la « relation réciproque entre deux choses, pays, etc. » (p. 584). Dans la présente étude, la relation réciproque qui est considérée est celle qui existe entre d'une part le processus d'accompagnement et d'autre part les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte. Cette interrelation peut constituer un autre aspect du processus d'accompagnement en plus de l'aspect de complexité, de dynamisme, d'orientation, de précision et d'agentivité. Ce choix diffère de celui de Cartier et Butler (2016) qui utilisent l'interrelation pour décrire la relation réciproque qui existe entre « divers éléments de l'environnement » (p. 7) et entre les différentes phases du processus d'apprentissage autorégulé. C'est plutôt le terme

« contextualisé » qu’elles utilisent pour caractériser le processus d’accompagnement par rapport au contexte.

2.2.3. Caractéristiques du contexte de l’école

Dans cette étude, le concept de « caractéristiques du contexte de l’école » se définit plus spécifiquement par les caractéristiques individuelles de la direction de l’école et les caractéristiques collectives des enseignants accompagnés. Cette définition est inspirée d’Atteberry et Bryk (2011) et de Butler, Schnellert et MacNeil (2015). Dans les lignes qui suivent, la définition de chacune des composantes du concept est déclinée.

Caractéristiques individuelles de la direction

- Mécanisme du contrôle du travail de l’enseignant : processus d’évaluation du rendement des enseignants par la direction (Atteberry et Bryk, 2011).
- Relation de confiance entre les partenaires : la relation qui existe entre la direction et les enseignants, d’une part, et le conseiller pédagogique, d’autre part (Atteberry et Bryk, 2011).
- Leadership de la direction : rôle réel que joue la direction de l’école, qui se reflète dans la nature des priorités établies et dans la manière dont elles sont mises en œuvre, par exemple, l’offre de ressources, d’heures supplémentaires, etc. (Atteberry et Bryk, 2011).
- Perception de la direction du rôle du conseiller pédagogique : la définition que donne la direction au rôle du conseiller pédagogique à l’école (Lynch et Ferguson, 2010; Vanderburg et Stephens, 2010; Walpole et Blamey, 2008).
- Perception de la direction de son agentivité : perception de la direction de son mot à dire dans son travail (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015).
- Perception de la direction de son autoefficacité : croyances que la direction a de son efficacité personnelle à accomplir sa mission (Bandura, 2000).

Caractéristiques collectives des enseignants

- Culture de collaboration et de développement professionnel des enseignants : la façon dont les enseignants travaillent et apprennent ensemble et leur conception de l’enseignement et de leur rôle auprès de leurs collègues (Atteberry et Bryk, 2011). De plus, une culture est

constituée de normes et de valeurs qui sont apprises et partagées par les enseignants faisant partie d'une collectivité (Desjardins, 2015). Ces normes et valeurs peuvent être constatées dans leur conception et perception du travail collaboratif et des activités de développement professionnel.

- Relation de confiance entre les partenaires : la relation qui existe entre les enseignants, et entre les enseignants et la direction, d'une part, et le conseiller pédagogique, d'autre part (Atteberry et Bryk, 2011).
- Perception des enseignants de leur agentivité : la perception que les enseignants ont de leur mot à dire dans l'identification des objectifs à atteindre et comment y arriver dans leur école (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015).
- Perception des enseignants de leur autoefficacité collective : croyances partagées des enseignants de leur pouvoir collectif à produire les résultats désirés (Bandura, 2000).
- Perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique : définition que les enseignants donnent au rôle du conseiller pédagogique dans leur école (Lynch et Ferguson, 2010; Vanderburg et Stephens, 2010; Walpole et Blamey, 2008).
- Perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement : la valeur accordée à l'accompagnement par les enseignants (Vanderburg et Stephens, 2010).

2.3. Contribution des écrits théoriques au cadre conceptuel

Trois modèles d'accompagnement d'enseignants ont été retenus dans cette étude pour leur contribution au cadre conceptuel servant à répondre à la question de recherche. Il s'agit des modèles d'Atteberry et Bryk (2011), de Lafortune et Martin (2004) et de Knight (2009b). De plus, un modèle de développement professionnel d'enseignants a aussi été retenu, surtout pour son apport à la modélisation du processus d'accompagnement d'enseignants. Il s'agit du modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015). Comme illustré dans la Figure 2, la recension des écrits théoriques a conduit à l'identification des concepts de la question de recherche. Cette section présente les quatre modèles retenus.

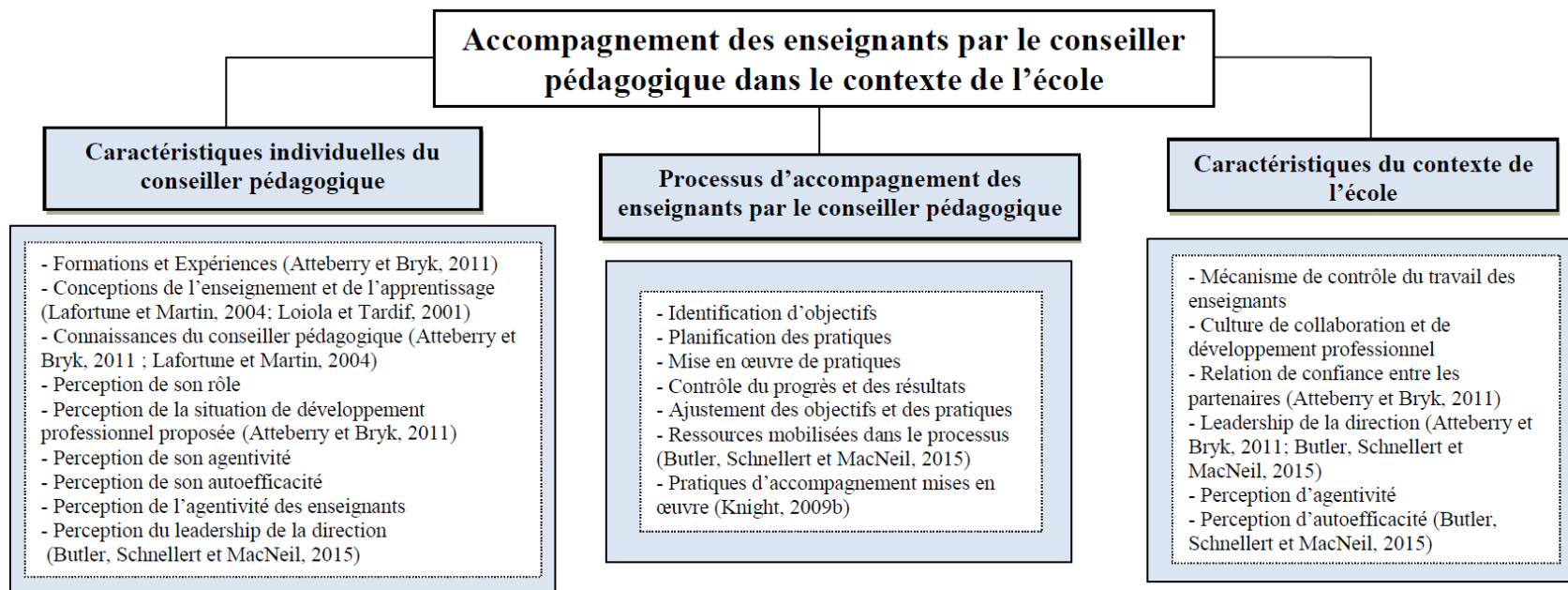


Figure 2 : Contribution des écrits théoriques à l'élaboration du cadre conceptuel

2.3.1. Modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011)

Le modèle d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011), nommé *An Activity Theory Framework*, apporte une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude. En effet, il permet d'identifier plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et plusieurs caractéristiques du contexte de l'école qui peuvent être reliées au processus d'accompagnement offert. Dans ce qui suit, le modèle est d'abord présenté, puis sa contribution au cadre conceptuel de l'étude est exposée.

Atteberry et Bryk (2011) présentent leur modèle d'accompagnement comme une modélisation des facteurs individuels liés au conseiller pédagogique et aux enseignants et des facteurs contextuels de l'école. Selon eux, ces facteurs peuvent contribuer à la variabilité de la fréquence de participation à l'accompagnement entre les enseignants d'une même école et entre les enseignants d'écoles différentes (Atteberry et Bryk, 2011). Comme annoncé dans leur article, le contexte d'émergence de ce modèle est l'accompagnement d'enseignants lors de la mise en œuvre du programme de formation aux élèves nommé *Literacy Collaborative*. Ce programme vise l'amélioration de la littératie des élèves du primaire par l'accompagnement des enseignants à l'adoption du modèle de littératie compréhensive (*comprehensive literacy framework*) dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement. Dans ce contexte, un enseignant est choisi pour suivre une formation sur l'approche et sur les pratiques d'accompagnement d'enseignants pour jouer le rôle d'accompagnateur dans son école (Atteberry et Bryk, 2011).

Selon les auteurs, le modèle se base sur la théorie de l'activité du psychologue historico-culturel Leontjev et sur les travaux de Cole et Engeström. Ces références théoriques ont permis de considérer l'apport de l'agentivité individuel « aux dynamiques relationnelles de l'accompagnement et la façon dont cela peut être influencé par les aspects du contexte local » (traduction libre, Atteberry et Bryk, 2011, p. 359). Le modèle reconnaît ainsi l'influence du contexte de l'école et de l'agentivité des enseignants et du conseiller pédagogique sur la participation des enseignants aux activités de développement professionnel offertes à l'école. Le modèle se base aussi sur la théorie écologique du changement de Zhao et Frank et sur le rôle

du réseau social informel de l'école dans le processus de diffusion de l'innovation de Zhao, Frank et Borman. En se basant sur ces deux théories, Atteberry et Bryk (2011) proposent trois concepts dans leur modèle : 1) l'agentivité individuelle du conseiller pédagogique en littératie qui correspond aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, 2) l'agentivité individuelle de l'enseignant et 3) l'influence du contexte organisationnel de l'école qui correspond au contexte de l'école.

Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) suppose que la nature de la mise en œuvre de l'accompagnement dépend de l'expertise du conseiller pédagogique, des activités de développement professionnel qu'il propose puis de la perception qu'il a de leur valeur et finalement, de la perception qu'il a de son rôle.

L'expertise du conseiller pédagogique est « obtenue à partir de formations et expériences antérieures et mise à contribution durant une activité » (traduction libre, Atteberry et Bryk, 2011, p. 359). Elle englobe aussi bien ses expériences vécues, ses formations antérieures ainsi que ses connaissances acquises. Selon ces auteurs, le travail d'accompagnement en littératie exige deux types d'expertise : la maîtrise du contenu d'enseignement visé par l'accompagnement et la facilité de travailler avec les adultes pour améliorer leurs pratiques (Atteberry et Bryk, 2011).

Concernant les activités qu'il propose pour l'accompagnement et la perception de leur valeur, le conseiller pédagogique manifeste son engagement selon son adhésion aux activités de développement professionnel et selon sa connaissance de certains aspects du contenu d'enseignement visé (Atteberry et Bryk, 2011). Comme les auteurs n'ont pas fourni de définition du concept d'activité, il était jugé pertinent de recourir à la définition de Cartier et Bouchard (2009) qui font une distinction entre activité et situation de développement professionnel. Selon ces auteurs, les situations de développement professionnel regroupent « les activités à réaliser, les occasions de le faire, le matériel pédagogique employé et les domaines d'apprentissage ciblés » (Cartier et Bouchard, 2009, p. 11). Les activités de développement professionnel, quant à elles, « se définissent comme l'ensemble des activités et des tâches

proposées aux intervenants pour atteindre le but souhaité » (Cartier et Bouchard, 2009, p. 11). Dans la présente étude, le concept intégrateur de situation de développement professionnel a été retenu.

Relativement à la perception du rôle du conseiller pédagogique, l'accompagnement implique l'adoption d'une nouvelle perception. Ce rôle vise surtout l'amélioration des pratiques des enseignants selon l'approche d'enseignement qui est implantée (Atteberry et Bryk, 2011). L'accompagnateur rencontre souvent des obstacles lorsque la culture de développement professionnel des enseignants n'encourage pas le travail en équipe et l'ouverture à l'entraide. Atteberry et Bryk (2011) postulent ainsi que les conseillers pédagogiques agissent différemment par rapport à ces normes, ce qui a une influence sur la qualité et la fréquence de mise en œuvre de leurs pratiques d'accompagnement.

Caractéristiques individuelles de l'enseignant

Selon le modèle d'Atteberry et Bryk (2011), trois caractéristiques individuelles de l'enseignant influent sur son engagement dans l'accompagnement à l'innovation visée : son expérience en enseignement en général et en littératie en particulier, sa volonté à s'engager dans une innovation et sa perception de son rôle auprès de ses collègues.

L'expérience de l'enseignant en enseignement en général et en littératie en particulier est une caractéristique importante à considérer selon Atteberry et Bryk (2011). Pour que l'enseignant s'engage dans l'accompagnement, les objectifs poursuivis par le conseiller pédagogique doivent être à la fois ambitieux et atteignables pour l'enseignant de façon à respecter sa zone proximale de développement. Pour certains enseignants, les nouvelles pratiques d'enseignement visées par l'accompagnement peuvent paraître très étranges et risquent d'être rejetées alors que d'autres enseignants peuvent avoir déjà une expertise dans le domaine (Atteberry et Bryk, 2011). Dans ces deux cas, au lieu de mettre son énergie à montrer la valeur ajoutée des activités de développement professionnel proposées, le conseiller pédagogique novice qui rencontre des difficultés peut choisir de diriger son attention ailleurs et ainsi on s'attendra à ce qu'il y ait peu de pratiques d'accompagnement mises en œuvre (Atteberry et Bryk, 2011). A contrario, un enseignant novice peut avoir l'ambition

d'essayer de nouvelles pratiques malgré sa méconnaissance de l'innovation en question, ce qui mène à plus d'engagement de sa part (Atteberry et Bryk, 2011).

Pour ce qui est de la volonté des enseignants d'innover, elle façonne l'intensité avec laquelle ils participent aux activités de développement professionnel offertes (Atteberry et Bryk, 2011). Cela dépend de leur préparation à essayer de nouvelles pratiques et à s'orienter vers l'amélioration (traduction libre, Atteberry et Bryk, 2011).

Enfin, la perception des enseignants de leur rôle auprès de leurs collègues influence leur participation aux activités de développement professionnel en littératie (Atteberry et Bryk, 2011). Pour qu'il y ait un accompagnement individuel (*one-to-one coaching*), l'enseignant doit abandonner le travail solitaire qui ne favorise pas la visite en classe entre les collègues ou des rétroactions de leur part sur son enseignement. Atteberry et Bryk (2011) postulent que la variation dans l'ouverture à demander et à offrir de l'aide parmi les enseignants peut prédire leur engagement dans une situation de développement professionnel proposée.

Caractéristiques du contexte de l'école

Le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) suppose que les caractéristiques du contexte de l'école peuvent influencer différemment sur l'agentivité individuelle du conseiller pédagogique et de l'enseignant. En plus des contraintes structurales imposées par le temps limité d'accompagnement et les exigences liées au nombre d'enseignants à l'école, le modèle présente quatre autres caractéristiques liées au contexte organisationnel de l'école : l'exercice du leadership formel par la direction, la culture des enseignants, les mécanismes adoptés pour le contrôle de leur travail et la relation de confiance existant entre les partenaires.

L'exercice du leadership formel de la direction est lié surtout aux priorités établies et la façon dont celles-ci sont cohérentes à la situation de développement professionnel proposée (Atteberry et Bryk, 2011). Les enseignants des écoles où la direction fournit un fort soutien sont beaucoup plus engagés (Atteberry et Bryk, 2011). Ce soutien se manifeste par exemple par l'offre de ressources et d'heures supplémentaires pour que les activités de

développement professionnel se produisent et ainsi favoriser l'expérimentation de nouvelles pratiques en classe (Atteberry et Bryk, 2011). De plus, les directions profitent des multiples interactions formelles et informelles avec les enseignants pour les encourager à participer aux activités de développement professionnel (Atteberry et Bryk, 2011).

Les écoles adoptent des cultures qui façonnent la structure sociale de l'enseignement. Le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) présente trois types de cultures auxquelles des mécanismes de contrôle peuvent être liés.

Dans les écoles adoptant une faible dépendance (*loose coupling*), les enseignants travaillent de manière autonome et ils définissent et mettent en œuvre les tâches d'enseignement de manière individuelle. Les enseignants voient l'enseignement comme une pratique variable, difficilement définissable et qui dépend de chaque enseignant. Dans ces écoles, les statuts d'emploi sont donnés selon les années d'expérience et la loyauté au lieu de l'expertise en soi. Dans ces contextes, les activités de développement professionnel que présente le conseiller pédagogique, une personne ayant un statut différent de celui des enseignants, peuvent être mal perçues. De plus, la présence de la norme d'autonomie dans ces écoles constitue un grand défi pour l'implantation du travail collaboratif nécessaire à l'accompagnement.

Dans les écoles bureaucratiques, c'est la direction qui contrôle les enseignants pour assurer qu'ils implantent les programmes comme prescrit. Dans ce cas, l'enseignement est vu comme une routine définie à partir de comportements mesurables.

Enfin, dans les écoles où il y a une culture de collaboration, les enseignants travaillent ensemble pour améliorer leur enseignement en se basant sur des objectifs communs pour l'apprentissage des élèves, sur des expériences partagées à l'intérieur d'un système d'enseignement et sur une interdépendance sociale. Dans les écoles où ces communautés sont fortes, les enseignants sont considérés comme des agents actifs qui jouent un rôle important dans l'élaboration de stratégies de développement de leur école. Ces enseignants voient l'enseignement comme une pratique complexe qui est hautement liée au contexte où elle se déroule. Selon Atteberry et Bryk (2011), c'est ce type de culture qui favorise l'accompagnement.

Enfin, un haut niveau de confiance des enseignants envers leur direction et leur conseiller pédagogique devrait faciliter leur engagement dans les activités de développement professionnel proposées (Atteberry et Bryk, 2011). De plus, cette confiance permet à certains enseignants d'encourager leurs collègues à participer eux aussi aux activités offertes (Atteberry et Bryk, 2011).

En résumé, le modèle d'Atteberry et Bryk (2011) apporte une contribution importante en réponse à la question de recherche. En effet, il permet d'identifier plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et plusieurs caractéristiques du contexte de l'école qui peuvent être reliées au processus d'accompagnement. Cependant, il n'apporte pas de description du processus d'accompagnement lui-même. Il aborde seulement les activités de développement professionnel qui sont considérées plutôt comme une caractéristique individuelle du conseiller pédagogique et non comme faisant partie de son processus d'accompagnement comme c'est le cas dans le cadre conceptuel de l'étude.

Les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique retenues de ce modèle sont les suivantes : ses formations comme enseignant, ses expériences comme enseignant, ses formations comme conseiller pédagogique, ses expériences comme conseiller pédagogique, sa perception de la situation de développement professionnel des enseignants et sa perception de son rôle. Les caractéristiques du contexte de l'école retenues de ce modèle se présentent comme suit : le leadership de la direction, les mécanismes de contrôle du travail des enseignants, la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignants et la relation de confiance entre les partenaires. Comme ce modèle ne décrit pas le processus d'accompagnement, un modèle qui permet de conceptualiser les différentes phases du processus d'accompagnement est nécessaire.

2.3.2. Modèle d'accompagnement de Lafortune et Martin (2004)

Le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Martin (2004) apporte, lui aussi, une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude. En effet, il permet de considérer l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique et d'identifier certaines de ses phases. De plus, il identifie plusieurs caractéristiques

individuelles du conseiller pédagogique et il suppose une interrelation entre les deux. Dans ce qui suit, le modèle est d'abord présenté, suivi de sa contribution au cadre conceptuel de l'étude.

Selon Lafortune et Martin (2004), le contexte d'émergence du modèle d'accompagnement socioconstructiviste est la réforme des programmes d'enseignement au primaire et au secondaire au Québec. Cela implique un changement comportant des éléments de prescription où les conseillers pédagogiques sont appelés à soutenir d'autres personnes qui s'approprient le changement en même temps qu'ils le font eux-mêmes (Lafortune et Martin, 2004). L'objectif de l'accompagnement, selon ce modèle, est de développer la métacognition et la pratique réflexive de l'enseignant (Lafortune et Martin, 2004). Il comporte deux concepts : le processus d'accompagnement et la culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement.

Le processus d'accompagnement est une coconstruction des connaissances qui met des personnes accompagnatrices et accompagnées en interaction (Lafortune et Martin, 2004). L'accompagnateur entame ce processus avec ses croyances sur l'enseignement et l'apprentissage et ses pratiques d'accompagnement (Lafortune et Martin, 2004). Une analyse de l'utilisation du concept de croyances dans d'autres écrits de ces auteurs a montré qu'elles incluent les conceptions et les convictions du conseiller pédagogique (p. ex. Lafortune, 2008a; Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001). Pour deux raisons, le concept de conviction, qui forme avec les conceptions ce que les auteurs appellent croyances, n'a pas été retenu dans cette thèse. La première est qu'aucune utilisation du terme conviction n'a été relevée dans les écrits des auteurs qui s'inscrivent dans la perspective de l'autorégulation. La deuxième est que les termes croyances (*beliefs*) et conceptions (*conceptions*) sont soit utilisés de manière interchangeable (p. ex. Bandura et Wood, 1989), soit de manière à spécifier l'aspect considéré. Cette deuxième utilisation des concepts a été constatée chez Butler et Cartier (2018). Ils utilisent « croyances » pour désigner des aspects liés à soi-même, comme dans « motivationally charged beliefs, such as self-efficacy » (p. 362) et « conceptions » pour désigner des aspects liés au contexte, comme dans « conceptions about academic work » (p. 354). La définition de Loiola et Tardif (2001) a été retenue pour définir le concept de conceptions de l'enseignement et l'apprentissage : « cadres intellectuels ou [...] schèmes mentaux de référence à partir desquels

le professeur d'université comprend et organise son enseignement » (p. 79). Ces auteurs parlent aussi de théories de référence.

Concrètement, dans l'action, le conseiller pédagogique met en œuvre un processus de planification, d'observation (et auto-observation), d'évaluation (et autoévaluation) et d'ajustement (Lafortune et Martin, 2004). Après l'action, le conseiller pédagogique ajuste ses croyances et ses pratiques selon l'analyse qu'il fait de sa démarche et la perception qu'il a des résultats (Lafortune et Martin, 2004). La dynamique du processus l'amène soit à poursuivre la même démarche d'accompagnement entreprise, soit à entamer une démarche différente tout en prenant conscience de ses propres constructions et de celles des autres (Lafortune et Martin, 2004).

Le rôle du conseiller pédagogique dans cette démarche est d'expliquer, de modéliser et de présenter l'information liée au contenu prescrit par la réforme (Lafortune et Martin, 2004). Ce rôle implique l'aide à l'activation des connaissances antérieures, à l'établissement de liens avec de nouvelles connaissances et au transfert de ces dernières dans la pratique, ce qui requiert du conseiller pédagogique d'adopter une conception socioconstructiviste de l'apprentissage (Lafortune et Martin, 2004).

Pour accompagner les enseignants, le conseiller pédagogique a besoin d'une « culture pédagogique » (Lafortune et Martin, 2004). Le concept de culture ici n'a pas la même signification que celui adopté dans le cadre conceptuel présenté dans cette thèse. Il fait plutôt référence à une caractéristique individuelle du conseiller pédagogique. En effet, selon Lafortune et Martin (2004), la culture pédagogique est l'ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés.

Les attitudes nécessaires à l'accompagnement selon le modèle de Lafortune et Martin (2004) sont la curiosité, le souci d'approfondir et l'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres. D'une part, la curiosité renvoie au goût de connaître les personnes accompagnées, leurs connaissances, croyances et pratiques et leur contexte d'intervention (Lafortune et Martin, 2004). Le souci d'approfondir, d'autre part, renvoie à la démarche d'apprentissage dans laquelle le conseiller pédagogique s'engage pour aider les

enseignants à mieux apprendre sur un sujet donné (Lafortune et Martin, 2004). Enfin, l'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres permet au conseiller pédagogique d'apprendre de l'enseignant et ainsi d'ajuster ses propres connaissances (Lafortune et Martin, 2004). Selon les auteurs, le conseiller pédagogique doit éviter de défendre une approche pédagogique en particulier et doit faire preuve d'ouverture envers les apports de toutes les approches (Lafortune et Martin, 2004).

Les connaissances dont le conseiller pédagogique a besoin portent sur l'objet d'enseignement et sur les théories de l'apprentissage. Trois types de connaissances pédagogiques existent selon les auteurs. D'abord, les connaissances épistémologiques permettent de porter un regard critique sur les approches pédagogiques à partir de ses fondements (Lafortune et Martin, 2004). Les connaissances transversales, quant à elles, portent sur l'évaluation, la gestion de classe, etc. Enfin, les connaissances didactiques sont en lien avec les disciplines (Lafortune et Martin, 2004).

Les activités-stratégies que le conseiller pédagogique peut mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement doivent être contextualisées et significatives et permettre de faire émerger les conceptions et générer des conflits sociocognitifs (Lafortune et Martin, 2004).

Enfin, les habiletés que le conseiller pédagogique doit posséder sont liées à l'action de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits cognitifs et d'avoir le sens de l'observation et de la réflexion métacognitive (Lafortune et Martin, 2004).

En résumé, le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Martin (2004) apporte une contribution importante au cadre conceptuel de l'étude qui sert à répondre à la question de recherche. En effet, il permet de considérer l'accompagnement comme un processus complexe et dynamique, d'identifier certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et d'identifier certaines pratiques d'accompagnement mises en œuvre par le conseiller pédagogique.

Cependant, le modèle de Lafortune et Martin (2004) ne considère pas explicitement l'identification d'objectifs comme une phase qui précède la phase de planification des pratiques et qui donne l'orientation des pensées et des pratiques. En effet, le processus d'accompagnement

tel qu'il est présenté commence avec la planification, ce qui ne permet pas d'illustrer l'aspect orienté du processus d'accompagnement. De plus, la distinction entre la pratique réelle d'accompagnement et la pensée qui y est associée est difficile à faire dans ce modèle. En effet, la mise en œuvre de pratiques auprès des enseignants n'est pas considérée explicitement comme une phase du processus d'accompagnement. Enfin, plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique présentées dans ce modèle sont plutôt des manifestations du processus d'accompagnement. Par exemple, les attitudes et les habiletés se manifestent lorsque le conseiller pédagogique met en œuvre ses pratiques d'accompagnement. A contrario, ce sont plutôt ses formations et ses expériences accumulées qui sont à la base de ces attitudes et habiletés manifestées. Ainsi, ce modèle ne peut pas être adopté dans sa forme intégrale; seulement les composantes suivantes ont été retenues.

Il s'agit des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique suivantes : ses connaissances antérieures et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, les pratiques d'accompagnement suivantes ont été retenues du modèle de Lafortune et Martin : l'observation, l'explication, la modélisation, la présentation de l'information et l'évaluation.

Ainsi, comme ce modèle ne permet pas de montrer l'aspect orienté et précis du processus d'accompagnement et ne considère pas la mise en œuvre des pratiques comme une phase distincte du processus d'accompagnement, le recours à deux autres modèles est nécessaire. Le premier permet d'éclairer davantage le concept de processus d'accompagnement et le deuxième permet d'approfondir la composante de mise en œuvre de pratiques d'accompagnement de ce concept.

2.3.3. Modèle de développement professionnel de Butler, Schnellert et MacNeil (2015)

Le modèle de développement professionnel des enseignants *Relationships between agency, efficacy and inquiry in professional development* de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) permet de pallier les limites constatées des modèles d'accompagnement d'Atteberry et Bryk (2011) et de Lafortune et Martin (2004). En effet, bien qu'il s'agisse d'un modèle qui conceptualise le processus de développement professionnel des enseignants, il a été retenu parce que le processus, tel qu'il est présenté, peut aussi illustrer celui du conseiller

pédagogique. Ainsi, les composantes liées à l'enseignant comme accompagnateur de l'apprentissage des jeunes peuvent être appliquées au conseiller pédagogique comme accompagnateur de l'apprentissage des adultes. De plus, ce modèle permet d'identifier des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et des caractéristiques du contexte de l'école. Dans ce qui suit, le modèle est d'abord présenté, suivi de sa contribution au cadre conceptuel de l'étude.

Les postulats de base du modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) sont, entre autres, la reconnaissance de l'importance des connaissances et des expériences de l'enseignant, et de l'importance de considérer le caractère contextuel des besoins des enseignants et des élèves. Le modèle se base aussi sur l'idée que le développement professionnel de l'enseignant est favorisé par sa participation à un processus de recherche collaborative (*collaborative inquiry*) où les acteurs impliqués agissent de manière intentionnelle dans des activités authentiques. Selon les auteurs, l'objectif de ce processus est de soutenir les enseignants dans l'identification et l'atteinte d'objectifs de changement de pratiques dans leur classe ou ce que les auteurs appellent la recherche orientée vers l'atteinte de buts, ou *goal-directed inquiry*. Le modèle est constitué de trois concepts : 1) les cycles de recherche collaborative qui correspondent au processus d'accompagnement; 2) les perceptions d'agentivité et d'autoefficacité qui correspondent à deux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et de la direction et deux caractéristiques collectives des enseignants; 3) les niveaux du contexte (*layers of context*) dont certains ont été retenus comme des caractéristiques du contexte de l'école. Ces trois concepts sont présentés dans ce qui suit.

Cycles de recherche collaborative correspondant au processus d'accompagnement

Selon le modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015), les enseignants sont engagés dans un processus de recherche collaborative lorsqu'ils identifient des objectifs, planifient et mettent en œuvre des stratégies d'enseignement pour atteindre ces objectifs dans leurs classes, contrôlent leurs stratégies en se basant sur le progrès de leurs élèves et ajustent leurs objectifs ou leurs stratégies en conséquence de manière itérative jusqu'à l'atteinte des objectifs tracés. Durant toutes ces phases, un recours à des ressources pour alimenter la pensée et la pratique se fait au besoin. Les phases du cycle de recherche collaborative sont alors : l'identification

d'objectifs, la planification, la mise en œuvre, le contrôle du progrès et des résultats, et l'ajustement des objectifs et des pratiques.

Perceptions d'agentivité et d'autoefficacité correspondant à deux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et de la direction, et à deux caractéristiques collectives des enseignants

Le modèle se base sur les deux concepts de perception d'agentivité et d'autoefficacité de Bandura (1989; 1993; 2000). Selon Butler, Schnellert et MacNeil (2015), les perceptions d'agentivité et d'autoefficacité sont importantes pour comprendre l'engagement des personnes dans les cycles de recherche collaborative. Selon les auteurs, l'investissement des enseignants dans des initiatives de changement dépend aussi bien de leur perception à avoir leur mot à dire dans l'identification des objectifs à atteindre et comment y arriver (perception d'agentivité), que de leur perception de compétence à atteindre ces objectifs (perception d'autoefficacité).

La perception de l'agentivité personnelle est « la perception que les gens ont du contrôle qu'ils exercent sur leurs activités et leurs vies » (traduction libre, Butler, Schnellert et MacNeil 2015, p. 5). Selon les auteurs, les personnes qui pensent qu'elles ont leur mot à dire dans une activité sont plus susceptibles de s'y engager. De plus, en faisant référence à la dimension sociale de l'agentivité (nommée agentivité collective chez Bandura, 2000), les auteurs préfèrent parler de rôles et responsabilités au sein des niveaux de contexte. Selon eux, « l'engagement dans la pratique et dans le changement implique souvent que les individus entretiennent une relation de collaboration riche et orientée par des objectifs [communs] » (traduction libre, Butler, Schnellert et MacNeil 2015, p. 7).

Pour ce qui est de la perception d'autoefficacité, Butler, Schnellert et MacNeil (2015) font référence à Bandura (2000) qui distingue deux types de perceptions : l'autoefficacité personnelle et l'autoefficacité collective. Les perceptions de l'autoefficacité personnelle sont les croyances que les gens ont de leur efficacité personnelle à accomplir ou non une tâche donnée (Bandura, 1991). Les perceptions d'autoefficacité collective, que l'auteur rattache aux perceptions de l'agentivité collective, sont « les croyances partagées des gens de leur pouvoir collectif à produire les résultats désirés » (traduction libre, Bandura, 2000, p. 75). Selon

Bandura (2000), l'autoefficacité collective n'est pas la somme des croyances d'autoefficacité individuelle des membres, mais une propriété émergente au niveau du groupe. Elle influence

« le type de futur qu'ils cherchent à atteindre par les actions collectives, l'utilisation de leurs ressources, la quantité d'efforts qu'ils déploient dans leur travail de groupe, les forces qu'il leur reste lorsque les efforts collectifs ne parviennent pas à produire des résultats rapides ou lorsqu'ils rencontrent une opposition forte, et enfin, leur vulnérabilité au découragement » (traduction libre, Bandura, 2000, p. 76).

Selon Butler, Schnellert et MacNeil (2015), les gens qui se perçoivent capables d'atteindre un but sont plus susceptibles de persévérer.

Niveaux de contextes correspondant à certaines caractéristiques du contexte de l'école

D'après le modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015), la recherche collaborative des enseignants se déroule dans des niveaux de contexte qui créent les conditions qui permettent ou entravent leur implication. Il s'agit du contexte sociopolitique gouvernemental, des politiques éducatives, des pratiques, des incitateurs, des ressources et du soutien offert au niveau provincial, régional et au niveau de l'école. Au niveau de l'école, le modèle insiste sur le rôle que peuvent jouer les directions et les conseillers pédagogiques auprès des enseignants. En effet, ils peuvent soutenir le processus de recherche et permettre ainsi aux enseignants d'accéder à des ressources qui peuvent les aider à développer leur pratique. De plus, ils peuvent encourager l'agentivité des enseignants. En effet, les enseignants exercent leur agentivité, mais dans un contexte où d'autres agents exercent eux aussi leur agentivité, d'où l'importance de considérer les rôles et responsabilités de chacun. Butler, Schnellert et MacNeil (2015) considèrent que le leadership distribué permet aux enseignants de percevoir leur agentivité à l'école et ainsi mieux s'impliquer dans les cycles de recherche collaborative. En effet, un leadership distribué équitablement permet de donner une voix aux enseignants dans la prise de décisions qui les concernent (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015).

En résumé, le modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) apporte un éclairage important au cadre conceptuel de la présente étude. D'abord, il permet de conceptualiser l'accompagnement d'enseignants sous forme de processus complexe et dynamique de pensées

et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis, favorisant l'agentivité des enseignants et relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école. De plus, il permet d'identifier des caractéristiques individuelles et collectives reliées à ce processus. En outre, il permet de conceptualiser les phases du processus d'accompagnement : 1) l'identification d'objectifs; 2) la planification des pratiques; 3) la mise en œuvre des pratiques; 4) le contrôle du progrès et des résultats et 5) l'ajustement des objectifs et des pratiques. Cela permet de considérer explicitement l'identification des objectifs comme la phase qui déclenche et oriente les pensées et les pratiques d'accompagnement. De plus, le modèle permet de distinguer ce qui relève de la pensée de ce qui relève de la pratique en considérant la phase de mise en œuvre réelle de la pratique d'accompagnement auprès des enseignants. En outre, le modèle permet de considérer les ressources planifiées et mobilisées dans le processus d'accompagnement, ce qui n'est pas très clair dans le modèle de Lafortune et Martin (2004).

Par ailleurs, le modèle permet d'identifier les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique suivantes : sa perception de l'agentivité des enseignants et sa perception d'autoefficacité personnelle. Enfin, il permet de cerner les caractéristiques suivantes du contexte de l'école : les caractéristiques individuelles de la direction (le leadership de la direction, sa perception d'autoefficacité et sa perception d'agentivité) et les caractéristiques collectives des enseignants (perception d'agentivité collective et perception d'autoefficacité collective).

Toutefois, comme ce modèle ne porte pas sur le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique, il ne permet pas de présenter les pratiques d'accompagnement. Le recours à un modèle qui conceptualise les pratiques d'accompagnement est alors nécessaire.

2.3.4. Modèle d'accompagnement de Knight (2009b)

Le modèle d'accompagnement pédagogique (*Instructional Coaching*) de Knight (2009b) apporte une contribution importante au cadre conceptuel de la présente étude. En effet, il permet de présenter la phase de la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement

sous forme de séries de comportements observables et mesurables. Dans ce qui suit, le modèle est d'abord présenté, suivi de sa contribution au cadre conceptuel de l'étude.

Le modèle d'accompagnement pédagogique de Knight (2009b) est basé sur une approche de partenariat entre le conseiller pédagogique et les enseignants. Cette approche repose sur sept principes dérivés de recherches et de théories de domaines variés : l'éducation des adultes, l'anthropologie culturelle, le leadership, la théorie organisationnelle et l'épistémologie (Knight, 2009b). Il s'agit de l'égalité (*equality*), le choix (*choice*), l'expression (*voice*), le dialogue (*dialogue*), la réflexion (*reflection*), la praxis (*praxis*) et la réciprocité (*reciprocity*). Ces principes ont été validés dans l'étude de Knight (1999b). Ils guident les conseillers pédagogiques dans leur réflexion sur les pratiques antérieures d'accompagnement d'enseignants et sur la planification de leur accompagnement futur.

En plus de ces principes, le modèle de Knight (2009) comporte huit pratiques d'accompagnement qui sont présentées sous forme d'étapes. Elles sont les suivantes : l'inscription, l'identification, l'explication, la modélisation, l'observation, l'exploration de données, le raffinement de données et la réflexion. Ces pratiques sont détaillées ci-dessous.

Durant la première étape, le conseiller pédagogique cherche d'abord à inciter les enseignants accompagnés à adhérer aux activités de développement professionnel qu'il leur propose. Les moyens à privilégier à cette étape sont les entrevues en tête-à-tête, les présentations en petit groupe, les présentations en grand groupe, les conversations informelles et le recours à l'aide du directeur de l'école lorsqu'il y a résistance d'un enseignant. Dans ce dernier cas, le directeur peut présenter le conseiller pédagogique aux enseignants comme un expert dans un objet d'enseignement précis et faire le suivi avec eux seulement sur cet objet d'expertise. Selon l'auteur, cette façon de faire est moins intimidante pour les enseignants et permet de voir l'accompagnement comme une solution à un problème rencontré.

Durant la deuxième étape, le conseiller pédagogique dresse une liste des enseignants inscrits. Cette liste peut ne contenir que quelques enseignants au début et s'enrichir au fur et à mesure d'autres participants. À cette étape de l'accompagnement, les deux partenaires identifient les pratiques pédagogiques basées sur la recherche qu'ils veulent mettre en œuvre.

Durant la troisième étape, le conseiller pédagogique procède à la présentation et à l'explication des pratiques d'enseignement que les participants sont appelés à approprier. Pour ce faire, il peut avoir recours à cinq pratiques : clarifier, synthétiser, décomposer, se mettre à la place des enseignants et des élèves et simplifier. Plusieurs rencontres peuvent être nécessaires pour que le conseiller pédagogique informe les enseignants de la nouvelle pratique issue de la recherche scientifique visée par l'accompagnement.

Durant la quatrième étape, le conseiller pédagogique modélise la pratique ciblée dans la classe de l'enseignant. Il observe, à la cinquième étape, les pratiques de l'enseignant lors de l'appropriation de la pratique pour lui donner une rétroaction. La même grille d'observation peut être utilisée pour ces deux étapes (modélisation et observation).

Durant la sixième étape, le conseiller pédagogique rencontre l'enseignant pour explorer avec lui les données collectées par la grille d'observation et pour prendre des décisions. Lorsque la pratique ciblée au départ semble être maîtrisée par l'enseignant, le conseiller pédagogique, à la septième étape, peut suggérer de spécifier davantage la pratique travaillée ou changer totalement pour une nouvelle pratique. L'accompagnement continue alors pour couvrir d'autres méthodes ou contenus d'enseignement.

À la huitième étape de cet accompagnement, qui cible une pratique précise, le conseiller pédagogique et l'enseignant réfléchissent à la démarche entreprise et l'évaluent. Cette dernière étape permet aussi au conseiller pédagogique de tirer profit de cet accompagnement.

En résumé, le modèle de Knight (2009b) permet de donner un éclairage sur les pratiques d'accompagnement. Les pratiques d'accompagnement retenues de ce modèle sont les entrevues en tête-à-tête, les présentations à un petit groupe, les présentations à un grand groupe, les conversations informelles, le recours à l'aide du directeur de l'école de résistance d'un enseignant, clarifier, synthétiser, décomposer, simplifier, modéliser, observer et donner de la rétroaction.

Cependant, le modèle de Knight (2009b) ne considère pas l'aspect complexe, dynamique, précis et orienté du processus d'accompagnement. Par exemple, l'organisation des pratiques d'accompagnement sous forme d'étapes n'est pas cohérente avec l'aspect dynamique du

processus d'accompagnement tel que considéré dans le cadre conceptuel de cette thèse. De plus, en ciblant seulement l'appropriation par l'enseignant de pratiques prouvées par la recherche, l'aspect agentif du processus d'accompagnement semble être négligé.

2.4. Contribution des écrits empiriques au cadre conceptuel

Les écrits empiriques ont permis de documenter les différents concepts, composantes et aspects du cadre conceptuel de la présente étude et d'identifier certaines relations qui existent entre eux. Comme illustré dans la Figure 3, qui présente les sources empiriques des contributions, la plupart des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et des phases du processus d'accompagnement introduites avec les modèles théoriques ont été documentées empiriquement. Dans cette section, les écrits recensés sont présentés selon les trois concepts du cadre conceptuel de l'étude. Pour chaque recherche recensée, une brève description est donnée, suivie des principaux résultats qui permettent de répondre à la question de recherche.

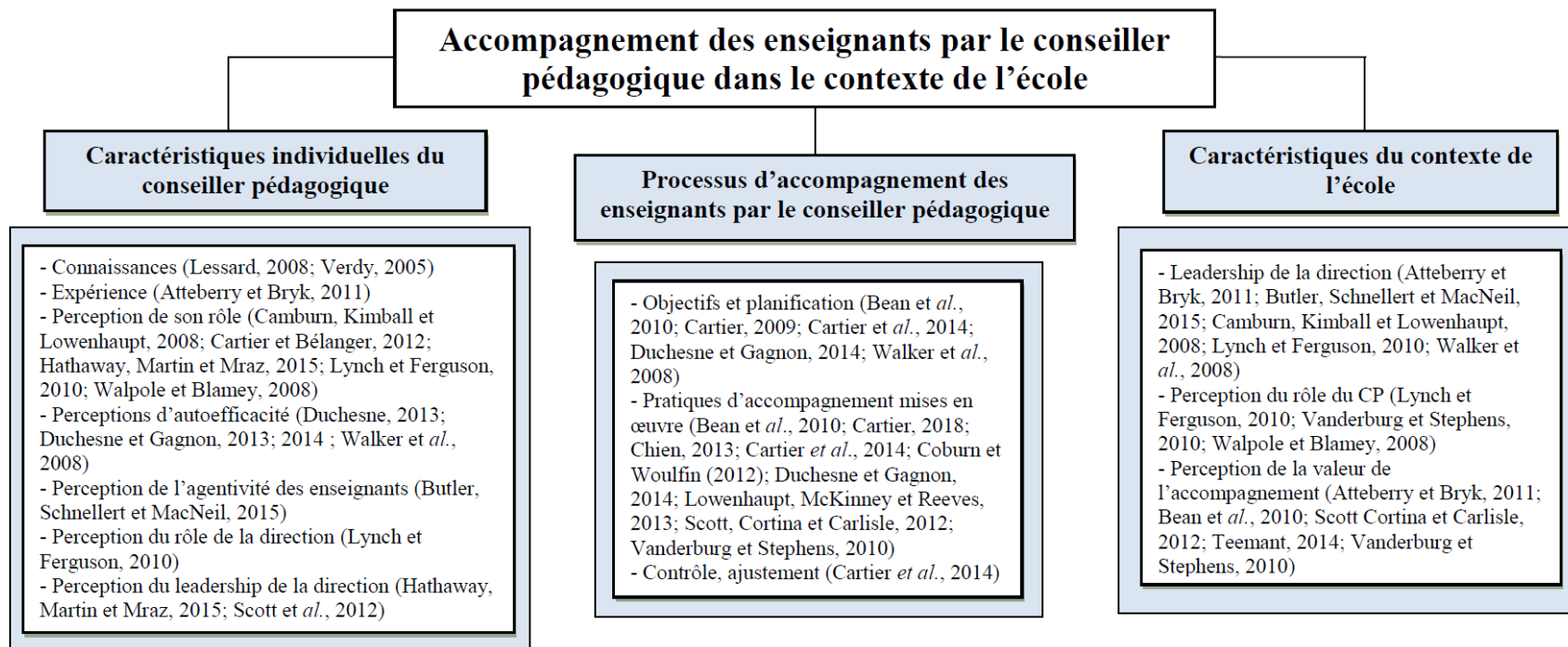


Figure 3 : Contribution des écrits empiriques à l'élaboration du cadre conceptuel

2.4.1. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Des recherches ont permis de documenter les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique telles que définies dans le cadre conceptuel de la présente étude. Les lignes qui suivent présentent les résultats sur les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique documentées par les recherches consultées.

2.4.1.1. Connaissances du conseiller pédagogique

Deux recherches ont permis de décrire les connaissances variées des conseillers pédagogiques. La recherche de Verdy (2005), qui est une étude descriptive réalisée auprès de 11 conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire, a constaté que malgré la diversité, tous les conseillers pédagogiques ont fait état de connaissances normatives, de connaissances théoriques, de connaissances des contextes des écoles et de connaissances sur l'accompagnement des enseignants.

La recherche de Lessard (2008), qui est une étude qualitative, a identifié trois types de savoirs à partir d'entrevues réalisées auprès de six conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire de disciplines variées au Québec. Il s'agit des « savoirs de terrain », des « savoirs théoriques » et des « savoirs de conseil ».

Les savoirs de terrain sont les connaissances qu'accumule le conseiller pédagogique au cours de ses expériences comme enseignant d'abord, puis comme accompagnateur des enseignants ensuite (Lessard, 2008). Ces savoirs lui permettent de connaître le fonctionnement des écoles et des enseignants dans les milieux fréquentés.

Les savoirs théoriques sont les savoirs issus des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales que les conseillers pédagogiques peuvent acquérir par la formation initiale et continue et qui servent à « fonder leurs interventions et construire leurs argumentaires » (Lessard, 2008, p. 173).

Les savoirs de « conseil » sont de trois sous-catégories : les savoirs relationnels, les savoirs de formateurs d'adultes et les savoirs d'agents de changement. Les savoirs relationnels

renvoient aux habiletés relationnelles variées qui permettent au conseiller pédagogique de garder l'engagement des enseignants (Lessard, 2008). Selon ce chercheur, ces habiletés relationnelles sont liées à différentes caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique :

« l'humour, l'empathie pour un groupe d'enseignants, la confiance inspirée, la « diplomatie », la connaissance des gens et de leurs préoccupations, la modestie par opposition à l'étalage prétentieux du savoir, le tact dans le questionnement de la pratique des enseignants, la capacité à travailler en équipe de conseillers pédagogiques et avec les directions d'écoles, le respect des personnes et la prise en compte de sa propre personnalité comme variable légitime dans l'action, se connaître et s'accepter » (Lessard, 2008, p. 176).

Les savoirs de formateurs d'adultes renvoient aux connaissances que le conseiller pédagogique possède sur l'apprentissage et l'enseignement auprès de ces personnes (Lessard, 2008). Enfin, les savoirs d'agents de changement dont le conseiller pédagogique a besoin se résument au savoir sur le changement social et à la façon de susciter le changement dans les écoles (Lessard, 2008).

2.4.1.2. Perception du conseiller pédagogique de son rôle

Plusieurs recherches ont traité de la façon dont les conseillers pédagogiques perçoivent leur rôle. Il y a, entre autres, l'étude de Walpole et Blamey (2008), une recherche de type théorisation ancrée menée auprès de 14 directions d'école et 17 accompagnatrices. Les conseillères pédagogiques interviewées dans cette recherche se sont attribuées le rôle d'agent de changement soit dans le cadre de l'école, soit dans le cadre de la classe, soit dans les deux cadres simultanément. Lorsqu'elles parlent de leur rôle à l'école, elles se voient comme des leaders qui assurent l'implantation de programmes et comme des superviseuses. Dans la classe, elles s'attribuent le rôle de soutien à l'enseignant par la modélisation de nouvelles pratiques. À l'intérieur de ces cadres, des rôles variés ont été spécifiés. Par exemple, toutes les participantes de cette recherche s'attribuent le rôle d'évaluatrice formative et sommative.

L'étude de Hathaway, Martin et Mraz (2015), une recherche adoptant une méthode quantitative, a été menée auprès de 104 conseillers pédagogiques du primaire. Elle montre une perception de leur rôle surtout en lien avec l'enseignant. En effet, les réponses au questionnaire

sur la perception du rôle du conseiller pédagogique montrent que 61 % d'entre eux considèrent le soutien de l'enseignant comme leur première responsabilité. Les tâches identifiées avec une plus grande fréquence sont le développement et le partage de matériel pédagogique, le partage de résultats de recherche, le soutien à l'implantation de programmes d'enseignement, la supervision des sessions d'accompagnement d'enseignants, le soutien des enseignants dans l'évaluation, la collecte, l'analyse et l'utilisation des données, et le soutien au développement de pratiques d'enseignement efficaces pour tous les élèves. Cependant, les participants ne sont pas sûrs d'avoir comme responsabilité les tâches de coplanification, de coenseignement, d'observation en classe et de rétroaction. Les tâches que les participants ne considèrent pas parmi leur rôle sont celles qui se rattachent au soutien de l'élève et au lien avec les familles.

Ce constat diffère de celui qui émane de la recherche de Lynch et Ferguson (2010), une recherche qualitative menée auprès de 13 conseillers pédagogiques d'un conseil scolaire de l'Ontario. En effet, les participants interviewés dans cette recherche voient leur rôle surtout dans la planification avec les enseignants et le modelage de pratiques. Ceux qui travaillent avec les enseignants du troisième cycle du primaire s'attribuent aussi l'analyse des données d'élèves comme rôle (Lynch et Ferguson, 2010).

Par ailleurs, la recherche de Cartier et Bélanger (2012), une recherche-action qui vise le développement professionnel entre autres de conseillers pédagogiques, a révélé que certains d'entre eux s'attribuent le rôle d'expert et d'autres, le rôle d'accompagnateur.

Enfin, l'étude de Camburn, Kimball et Lowenhaupt (2008), une recherche adoptant une méthode mixte auprès de 58 conseillers pédagogiques, dont deux études de cas, a montré que les deux conseillers pédagogiques ayant participé à cette étude affirment qu'ils n'ont pas une perception claire de leur rôle vu le manque de définition de leur fonction par les autorités. Ce constat est partagé par d'autres chercheurs qui voient des disparités dans les définitions du rôle du conseiller pédagogique entre les différents acteurs (Hathaway, Martin et Mraz, 2015; Lynch et Ferguson, 2010).

2.4.1.3. Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité

Des recherches ont documenté les sources d'autoefficacité des conseillers pédagogiques, les moyens pour la maintenir à un niveau élevé, le lien entre l'autoefficacité perçue et certaines de leurs caractéristiques individuelles, et enfin certains de ses effets.

Trois sources d'autoefficacité des conseillers pédagogiques ont été identifiées par la recherche de Duchesne et Gagnon (2013a; 2013b; 2014) qui est une recherche qualitative auprès de 11 conseillers pédagogiques de l'Ontario. Il s'agit des expériences antérieures, de la persuasion verbale sous forme d'encouragement venant des supérieurs et des enseignants accompagnés et des expériences vicariantes par l'observation d'autres conseillers pédagogiques jugés « efficaces ».

La recherche de Duchesne et Gagnon (2013a; 2013b; 2014), et la recherche de Walker *et al.* (2008), une étude de cas mixte de deux conseillers pédagogiques dans deux écoles différentes, ont montré qu'il existe un lien entre l'autoefficacité perçue et le nombre d'années d'expérience en tant qu'accompagnateur, alors qu'il y a absence de lien entre l'autoefficacité perçue et l'expérience antérieure en tant qu'enseignant. En effet, selon la première recherche, les conseillers pédagogiques plus expérimentés se sentent plus compétents que ceux qui ont peu d'expérience alors que seulement cinq participants sur 11 se sentent plus compétents en tant que conseillers pédagogiques qu'ils ne l'étaient en tant qu'enseignants. De plus, un manque d'autoefficacité a été constaté chez le conseiller pédagogique qui avait peu ou pas d'expérience en accompagnement, et ce, malgré son sentiment de compétence en tant qu'enseignant.

Une conséquence de la faible autoefficacité a aussi été observée par Walker *et al.* (2008). En effet, selon eux, le conseiller pédagogique qui a un faible sentiment d'autoefficacité a tendance à éviter de s'engager dans le travail difficile d'accompagnement en tête-à-tête sous prétexte de manque de temps et consacre plus de temps à d'autres types d'accompagnement.

Enfin, des moyens pour maintenir un niveau élevé d'autoefficacité ont été identifiés dans la recherche de Duchesne et Gagnon (2013a 2013b; 2014). Il s'agit de la relation « fructueuse » avec les enseignants, des lectures réalisées et des formations suivies.

2.4.1.4. Perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants

La perception de l'agentivité des enseignants par le conseiller pédagogique a été relevée dans la recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015). Cette étude est une recherche collaborative menée auprès de 43 participants, dont des conseillers pédagogiques, des administrateurs, des directions d'écoles et des enseignants ressources et praticiens. Elle montre une conception positive de l'autonomie de l'enseignant chez les conseillers pédagogiques. En effet, parmi six conseillers pédagogiques, quatre pensent qu'il est important de favoriser l'agentivité des enseignants. Il en va de même pour onze participants sur les quatorze issus de la commission scolaire.

2.4.1.5. Perception du conseiller pédagogique du rôle de la direction

La recherche de Lynch et Ferguson (2010) a permis d'identifier l'importance accordée par les conseillers pédagogiques au rôle de la direction, tout en ayant de faibles attentes envers eux. En effet, tandis que les 13 conseillers pédagogiques dans cette recherche considèrent que le soutien de la direction est important et qu'il a une influence positive sur leur accompagnement, plusieurs sont préoccupés par la faible qualité de ce soutien.

2.4.1.6. Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction

Deux recherches ont permis de documenter la perception que des conseillers pédagogiques ont du leadership de la direction. Ainsi, les réponses ouvertes des 104 conseillers pédagogiques ayant participé à la recherche de Hathaway, Martin et Mraz (2015) ont montré que les conseillers pédagogiques pensent que le rôle que leur réservent les directions d'écoles est surtout lié à des tâches administratives et de gestion dans l'école. Selon eux, cela peut expliquer l'absence de valorisation des directions de leur rôle de soutien individuel auprès des enseignants. Par ailleurs, la faible attente envers les directions peut avoir un effet sur l'accompagnement. En effet, la recherche de Scott, Cortina et Carlisle (2012) a permis d'identifier une corrélation positive entre la satisfaction des enseignants et la perception positive du conseiller pédagogique à l'égard du soutien que lui accorde la direction de l'école.

2.4.2. Processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique

Plusieurs études ont permis de documenter les différentes phases du processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique tel que défini dans le cadre conceptuel de la présente étude. Il est rare, cependant, que toutes les phases du processus soient abordées simultanément. Les cinq phases du processus d'accompagnement sont présentées dans les lignes qui suivent.

2.4.2.1. Phase d'identification d'objectifs

Trois recherches ont documenté certains objectifs tracés par les conseillers pédagogiques. La recherche qualitative de Duchesne et Gagnon (2014), menée auprès de 11 conseillers pédagogiques d'un conseil scolaire de l'Ontario, a montré que plusieurs participants estiment que quatre pratiques s'avèrent particulièrement importantes pour bien accompagner les enseignants : l'anticipation de leurs questions, l'identification d'objectifs réalistes et l'atteinte progressive de ces objectifs, la préparation d'un plan de secours et la préparation rigoureuse et méthodique de chacune des composantes de leur travail pour augmenter leur efficacité.

La recherche de Walker *et al.* (2008), quant à elle, montre qu'une des deux conseillères pédagogiques avait comme objectif de changer les pratiques des enseignants.

Les résultats de la première année de la recherche de Cartier *et al.* (2014), une recherche-action qui vise le développement professionnel de 51 conseillers pédagogiques de cinq commissions scolaires du Québec, montrent que ceux-ci ont manifesté leur volonté d'accompagner les enseignants et de les soutenir dans l'enseignement des stratégies cognitives, dans l'appropriation du modèle de référence et dans l'amélioration de pratiques d'enseignement en lien avec le modèle de référence.

2.4.2.2. Phase de planification de pratiques d'accompagnement et des ressources

Quelques recherches ont documenté la planification des conseillers pédagogiques pour accompagner les enseignants. Les résultats de la première année de la recherche de Cartier *et al.* (2014) ont permis de montrer que les conseillers pédagogiques participants ont, dans une

large mesure, planifié des pratiques d'accompagnement et des stratégies de leur propre apprentissage.

La recherche de Bean, Draper, Hall, Vandermolen et Zigmond (2010), une recherche adoptant une méthode mixte auprès de 20 conseillers pédagogiques et de 1 800 enseignants, a montré que les conseillers pédagogiques interviewés rapportent planifier les ateliers de lecture que les enseignants font avec les élèves, le protocole d'analyse des données d'élèves lors des réunions de travail, le regroupement des élèves selon leurs besoins, l'organisation des ressources, les formations données aux enseignants et les analyses des données d'élèves qu'ils partagent avec les enseignants.

Enfin, la planification est considérée comme un facteur de succès par les conseillers pédagogiques participant à la recherche de Cartier (2009a), une recherche-action visant le développement professionnel de 32 conseillers pédagogiques de sept commissions scolaires du Québec.

2.4.2.3. Phase de mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et des ressources

Bon nombre de recherches ont permis de brosser un portrait des pratiques d'accompagnement et des ressources mises en œuvre par les conseillers pédagogiques ; par ailleurs, trois recherches ont permis de décrire le lien qui peut exister entre la phase de mise en œuvre de pratiques et certaines caractéristiques du conseiller pédagogique et du contexte de l'école.

La recherche de Bean *et al.* (2010) révèle une grande variation de pratiques et de répartition du temps parmi les conseillers pédagogiques du programme *Reading First* aux États-Unis. Ils ont d'abord classé les pratiques selon trois niveaux. Le premier niveau renvoie aux pratiques que le conseiller pédagogique peut utiliser pour entrer en relation avec les enseignants. Elles constituent un premier niveau parce qu'elles sont peu intenses et que leur but est de créer la relation de confiance nécessaire à un accompagnement plus en profondeur. Les auteurs considèrent que l'enseignement et l'évaluation des élèves ainsi que la planification, l'organisation, la gestion des programmes et les conversations informelles (*on the fly*) sont des pratiques qui font partie de ce premier niveau. Le deuxième niveau renvoie aux pratiques

d'accompagnement de groupes d'enseignants alors que le niveau le plus profond, le troisième niveau, renvoie aux pratiques individuelles axées sur la pratique enseignante en classe. Ces deux types de pratiques demandent une relation beaucoup plus solide avec l'enseignant.

La recherche de Bean *et al.* (2010) a montré que les pratiques ayant la fréquence la plus élevée parmi les conseillers pédagogiques participant à la recherche se situent au deuxième et au troisième niveau. L'accompagnement en groupe se fait généralement en équipe-cycle au primaire. Le conseiller pédagogique offre souvent aux enseignants des possibilités d'apprentissage sur l'évaluation et les approches d'enseignement durant les rencontres de groupe. Durant ces rencontres, un partage des données des élèves se fait entre les enseignants pour faire des comparaisons entre les groupes d'élèves. Les discussions portent alors sur : l'intervention en lien avec les données des élèves, la gestion de ces données, le progrès individuel des élèves, l'organisation des groupes d'élèves selon leurs données et la révision des objectifs poursuivis. Par ailleurs, il y a des conseillers pédagogiques qui profitent des rencontres de groupe pour animer une session d'accompagnement où ils agissent comme facilitateurs pour des cours en ligne ou donnent des exposés suivis d'ateliers de formation. Pour ce qui est des pratiques individuelles, les conseillers pédagogiques observent les pratiques d'enseignement, les interventions en classe et la performance de certains élèves. Ils utilisent l'observation des élèves pour soutenir l'enseignant. De plus, certains conseillers pédagogiques ont recours au coenseignement comme un soutien additionnel aux enseignants pour les aider à comparer les deux enseignements et à mieux organiser la classe. Enfin, les discussions individuelles ont pour but de résoudre des problèmes la planification des actions à venir.

L' étude de cas longitudinale auprès de deux conseillers pédagogiques et de 14 enseignants de Coburn et Woulfin (2012) révèle des pratiques similaires à celles relevées par Bean *et al.* (2010). En effet, les conseillers pédagogiques ayant participé à cette recherche ont recours surtout aux rencontres d'équipe-cycle pour aider les enseignants à analyser les données et à planifier des pratiques en conséquence et ils animent des ateliers de formation. Dans une moindre mesure, ils ont recours au coenseignement pour modéliser de nouvelles approches d'enseignement et au besoin, ils donnent un soutien individuel aux enseignants sur la planification de l'enseignement.

Les conseillers pédagogiques ayant participé à la recherche de Duchesne et Gagnon (2014) déclarent avoir recours aux pratiques relationnelles suivantes : observer, écouter les enseignants et prendre en compte leur expérience et leur potentiel, recourir à des pratiques effectives de communication (p. ex. reformuler ce que les enseignants disent), analyser des situations problématiques survenant lors des interactions avec les enseignants afin de les comprendre et de les résoudre et recourir à des pratiques efficaces de gestion des tâches, du temps et de l'espace.

La recherche de Lowenhaupt, McKinney et Reeves (2013), une étude de cas qualitative impliquant trois conseillers pédagogiques et leur direction d'école, relève trois moyens entrepris pour amener les enseignants à adhérer aux activités de développement professionnel proposées par les conseillers pédagogiques. Il s'agit d'abord de gestes symboliques, par exemple, le conseiller pédagogique peut inviter des élèves en difficulté dans son bureau, faire des photocopies pour les enseignants, se montrer disponible en tout temps, etc. Ces gestes, qui se voient surtout au début de l'accompagnement d'un enseignant, ont surtout pour objectif de bâtir une bonne relation de collaboration avec lui. Ensuite, le conseiller pédagogique peut choisir un lieu convivial pour les rencontres individuelles. Ce lieu peut aider l'enseignant à se sentir à l'aise pour parler de ses pratiques. Enfin, le conseiller pédagogique a souvent recours à un discours qui est à la fois neutre et non provocant. Il évite ainsi de critiquer les pratiques de l'enseignant et prend une distance par rapport à la direction et aux prescriptions pédagogiques.

La recherche de Scott, Cortina et Carlisle (2012), une recherche adoptant une méthode mixte auprès de 105 conseillers pédagogiques et de 1 199 enseignants, fournit des résultats contrastant ceux de Bean *et al.* (2010). En effet, les résultats de cette recherche ont montré une faible fréquence des pratiques d'accompagnement de deuxième et de troisième niveau. En moyenne, les conseillers pédagogiques engagés dans le programme *Reading First* ayant participé à la recherche consacrent 16 % de leur temps à des pratiques d'accompagnement telles que le modelage de leçons, le coenseignement et l'observation de l'enseignement, 18 % à la gestion du programme par des activités telles que de courtes visites en classe, des réunions d'équipe-cycle et l'observation de l'enseignement en classe et 2 % à l'animation d'ateliers de formation. En revanche, ils passent 15 % de leur temps à l'évaluation des programmes (p. ex.

produire des graphiques), 22 % à la planification, 13 % au travail auprès des élèves et 13 % au travail avec la direction ou avec d'autres spécialistes à l'école. Par ailleurs, faire des rencontres d'équipe-cycle est la seule pratique rapportée par tous les conseillers pédagogiques. Durant ces rencontres, 40 % des discussions portent sur l'évaluation tandis que 18 % de celles-ci portent sur l'enseignement et 6 % sur l'enseignement et l'évaluation. Dans les rencontres individuelles, des sujets variés sont abordés. En effet, 28 % des discussions portent sur l'enseignement et le programme mis en œuvre (*Reading First*), 14 % sur le progrès des élèves et 4 % sur la gestion de classe, sujet qui n'a jamais été relevé dans les réunions de groupe.

L'étude de cas de Cartier (2018) impliquant deux conseillers pédagogiques a permis de documenter leur processus d'accompagnement d'équipe d'enseignants dans leur école. Les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par ces conseillers pédagogiques soutiennent l'identification par les enseignants d'objectifs, la formulation de connaissances antérieures, l'interprétation des exigences de l'intervention, la planification de stratégies de gestion des ressources, la planification d'une tâche d'apprentissage par la lecture, l'analyse et l'interprétation des résultats des élèves par le biais du QAPL et la planification d'une deuxième tâche prenant en compte les résultats des élèves. De plus, un des deux conseillers pédagogiques a proposé un document d'accompagnement aux enseignants et a soutenu leur motivation. L'autre conseiller, quant à lui, a répondu aux questions des enseignants et a donné des exemples.

L'étude de cas de Chien (2013), menée auprès d'un conseiller pédagogique et de 30 enseignants a montré que certaines pratiques du conseiller pédagogique favorisent l'implication des enseignants. Il s'agit de la bonne planification et la bonne organisation des pratiques d'accompagnement et de la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement individualisées.

Par ailleurs, deux recherches ont permis de documenter les pratiques qui favorisent l'agentivité des enseignants. En effet, les 39 enseignants de la recherche qualitative de Vanderburg et Stephens (2010) ont rapporté que leurs conseillers pédagogiques les ont aidés à développer leur sens d'agentivité en les encourageant à prendre des risques et à essayer de nouvelles pratiques d'enseignement. La recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015),

quant à elle, a montré que les accompagnateurs encouragent l'agentivité des enseignants de façon généralement indirecte en favorisant leur prise de décisions et leur investissement.

Une seule recherche a permis de documenter les ressources mobilisées par des conseillers pédagogiques lors d'un accompagnement. En effet, la recherche de Cartier *et al.* (2014) a montré que les conseillers pédagogiques participant à l'étude utilisent souvent des ressources matérielles pour accompagner les enseignants. Il s'agit, par exemple, de « textes, de présentation PowerPoint, d'organisateur graphique, etc. » (p. 54).

Enfin, des recherches ont permis de documenter le lien qui peut exister entre certaines caractéristiques du conseiller pédagogique et du contexte de l'école et la phase de mise en œuvre de pratiques. La première est celle d'Atteberry et Bryk (2011) qui est une recherche longitudinale basée sur les données de quatre ans auprès de 250 enseignants de 17 écoles de huit états américains différents (Atteberry et Bryk, 2011). Elle a permis d'identifier le lien significatif entre la fréquence des pratiques d'accompagnement et le nombre d'années d'expérience du conseiller pédagogique, le soutien de la direction et la culture de collaboration des enseignants.

La deuxième recherche est celle de Lowenhaupt, McKinney et Reeves (2013) qui rapportent que les pratiques d'accompagnement mises en œuvre sont influencées par la culture de développement professionnel des enseignants. En effet, les conseillers pédagogiques ont souvent recours à des pratiques relationnelles qui ne visent pas directement l'enseignement (gestes symboliques, choix du lieu d'interaction et choix du discours) pour gagner la confiance des enseignants qui ne pensent pas avoir besoin d'accompagnement. Même si ces pratiques semblent prendre un temps précieux de l'accompagnement, les auteurs les considèrent comme nécessaires pour mobiliser les enseignants ayant une culture d'isolement.

La troisième recherche est l'étude de cas de Camburn, Kimball et Lowenhaupt (2008) qui ont constaté que les pratiques d'accompagnement mises en œuvre sont influencées par le soutien offert par la direction d'école et les tâches administratives que le conseiller pédagogique peut avoir à accomplir. En effet, moins le conseiller a de tâches administratives à remplir, plus il offre d'accompagnement.

2.4.2.4. Phases de contrôle du progrès et des résultats et d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

La seule recherche recensée qui a permis de documenter les phases de contrôle et d'ajustement chez les conseillers pédagogiques est celle de Cartier *et al.* (2014) déjà précitée. Elle a montré que la qualité du contrôle et de l'ajustement varie d'une commission scolaire à l'autre. Cette recherche démontre que les conseillers pédagogiques de la deuxième commission scolaire participant à l'étude ont contrôlé et ajusté leurs pratiques durant la deuxième année de la recherche plus que les autres (fréquence de 9 contre 1). Cette fréquence devient plus faible pour les deux groupes dans les rencontres des sous-comités entre les conseillers pédagogiques d'univers social, ceux des mathématiques et ceux d'éthique et culture religieuse.

2.4.3. Caractéristiques du contexte de l'école

Des recherches ont permis de documenter certaines caractéristiques du contexte de l'école telles que définies dans le cadre conceptuel de la présente étude. Les lignes qui suivent présentent les résultats issus des études consultées pour cette thèse.

2.4.3.1. Leadership de la direction

Plusieurs recherches ont permis de documenter le leadership qu'exercent les directions d'écoles dans le cadre de l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique. La recherche de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) a montré que quatre directions d'écoles sur cinq ayant participé à la recherche avaient pour objectif d'encourager l'agentivité des enseignants et de partager le leadership. Ces directions expliquent qu'elles ont travaillé activement en coulisses pour s'assurer que les enseignants aient un sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur travail dans le contexte de leur école. Dans la seule école où la direction n'a pas parlé d'encouragement de l'agentivité des enseignants ou de partage du leadership entre les collègues, la collaboration entre la direction et le conseiller pédagogique était plus étroite qu'ailleurs et c'est le conseiller pédagogique lui-même qui s'occupait de définir les orientations. Les enseignants de cette école révèlent des tensions entre leur fonctionnement comme groupe et les rôles de leur direction. Dans cette école, les chercheurs constatent que ce sont les enseignants qui créent les occasions

pour une agentivité partagée dans leur petit groupe lorsqu'ils ne sont pas satisfaits des approches de leur direction.

La recherche de Yirci, Özdemir, Kartal et Kocabas (2014), qui est une étude qualitative auprès de 149 enseignants du primaire et de secondaire de Turquie, présente la perception d'enseignants vis-à-vis les compétences d'accompagnement de leurs directeurs. Cette recherche offre un éclairage sur le leadership de la direction. Selon ces chercheurs, les directeurs agissent comme des motivateurs par leur encouragement des enseignants et leur rétroaction efficace. De plus, ils exercent bien leur travail de gestionnaires d'école en donnant le bon exemple aux enseignants. Ils assurent aussi la planification et le suivi de plans de développement professionnel efficaces et bien structurés. Enfin, les compétences communicationnelles qu'ils démontrent sont l'empathie, l'écoute et la communication efficace.

Selon l'étude qualitative de Mangin (2007) menée auprès de 15 directions d'écoles, 12 enseignants et six conseillers pédagogiques, le directeur d'école œuvre à deux niveaux. Il rencontre les enseignants durant les rencontres de cycle ou de matière, selon le niveau scolaire, et les encourage à collaborer avec le conseiller pédagogique. De plus, il assure un suivi auprès de celui-ci pour répondre à ses besoins d'accompagnement et ainsi atteindre les objectifs établis. Selon cette étude, il y a des directeurs qui offrent un soutien plus constant que d'autres. Par exemple, les rencontres avec les conseillers pédagogiques peuvent aller d'une fréquence hebdomadaire à une absence totale. Dans ce dernier cas, le directeur voit son rôle d'accompagnateur limité à répondre aux besoins logistiques et matériels relatifs au développement professionnel de ses enseignants.

La recherche de Lynch et Ferguson (2010) a montré que la direction joue un rôle important dans l'accompagnement offert par le conseiller pédagogique. Elle peut créer des périodes libres à l'horaire des enseignants afin qu'ils participent à des activités de développement professionnel. De plus, elle peut aider à valoriser le rôle des conseillers pédagogiques à l'école.

Enfin, l'étude de cas de Walker *et al.* (2008) a montré que la bonne relation du conseiller pédagogique avec la direction constitue un facteur de protection pour le premier.

2.4.3.2. Perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction et les enseignants

Trois recherches ont permis de documenter la perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction et les enseignants. Walpole et Blamey (2008) ont constaté que les directions d'écoles voient les conseillers pédagogiques soit comme des mentors soit comme des guides. Le conseiller pédagogique perçu comme un mentor doit jouer, selon eux, le rôle d'enseignant des enseignants (*teacher of the teacher*). Il accompagne l'enseignant en tout temps en modélisant les bonnes pratiques pour l'aider à mieux fonctionner. En collaboration avec la direction, le conseiller pédagogique, vu comme un guide, doit quant à lui s'occuper du programme d'accompagnement de l'école et de la cohérence de sa mise en œuvre. De plus, il est le lien entre l'école et la commission scolaire et c'est lui qui doit organiser les séances de formation à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Selon la recherche de Vanderburg et Stephens (2010), les enseignants accompagnés voient le conseiller pédagogique comme une ressource qui peut leur offrir de l'aide, au besoin, sur des pratiques d'enseignement spécifiques. Enfin, dans leur recherche, Lynch et Ferguson (2010) rapportent que certains enseignants voient les conseillers pédagogiques davantage comme des experts dans des domaines spécifiques.

2.4.3.3. Perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement

Plusieurs recherches ont permis de documenter la perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement. En effet, la recherche de Bean *et al.* (2010) montre que les enseignants valorisent l'accompagnement et le temps que les conseillers pédagogiques passent avec eux. La recherche de Vanderburg et Stephens (2010) montre que les enseignants voient le conseiller pédagogique comme une ressource précieuse qui peut offrir à la fois l'aide sur des aspects spécifiques d'enseignement et l'encouragement à prendre des risques et à se développer sur le plan professionnel (Vanderburg et Stephens, 2010). Selon ces mêmes auteurs, l'accompagnement permet aux enseignants de lier leurs pratiques à la théorie et ainsi de pouvoir mieux expliquer leurs choix pédagogiques. Les enseignants interviewés valorisent différentes pratiques d'accompagnement. D'abord, la mise en place d'occasions de collaboration entre les

enseignants sous forme de groupes de travail : cela leur permet d'apprendre les uns des autres, de partager des idées et des stratégies et d'apprendre sur des élèves en particulier dans leur classe et d'élèves de niveaux passés et suivants. Les autres pratiques d'accompagnement valorisées par les enseignants sont le soutien continu qui se manifeste par l'encouragement (les rendre à l'aise pour poser des questions et demander conseil), le rôle de facilitateur plutôt qu'un rôle coercitif, le modelage de leçons, la disponibilité fréquente du conseiller pédagogique et l'enseignement des pratiques appuyées sur la recherche.

La valorisation des pratiques d'accompagnement des conseillers pédagogiques a été constatée dans la recherche de Scott, Cortina et Carlisle (2012) qui constatent que les enseignants valorisent l'accompagnement axé sur la pratique et la rétroaction du conseiller pédagogique sur leur enseignement. De plus, ces chercheurs montrent qu'il existe une corrélation entre la satisfaction des enseignants et la fréquence élevée des rencontres d'accompagnement (Scott, Cortina et Carlisle, 2012).

Dans le même sens, les enseignants interviewés dans la recherche de Teemant (2014) valorisent le soutien individuel de leurs pratiques d'enseignement parce qu'il répond à des besoins spécifiques, l'accompagnement qui porte sur les élèves puisqu'il permet de mieux les connaître et l'accompagnement qui a pour effet de rendre les enseignants plus réflexifs.

La valorisation de l'accompagnement axé sur les besoins des élèves est aussi présente chez les enseignantes ayant participé à la recherche de Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham (2004), une étude de cas qualitative collaborative à laquelle des enseignants, des conseillers pédagogiques et des chercheuses ont participé. En effet, les activités de développement professionnel que ces enseignants préfèrent sont celles liées directement aux élèves et qui permettent de voir un changement chez eux.

La recherche d'Atteberry et Bryk (2011) montre que les enseignants valorisent les objectifs d'accompagnement qui sont à la fois ambitieux et atteignables. De plus, ils sont plus ouverts à l'accompagnement lorsqu'ils perçoivent le soutien de la direction à l'accompagnement, surtout au début.

Enfin, peu de valeur accordée à l'accompagnement peut être manifestée par le rejet de certaines pratiques visées par l'accompagnement ou leur intégration de façon symbolique. En effet, la recherche de Coburn et Woulfin (2012) montre que plus de la moitié des enseignants accompagnés ont rejeté beaucoup de pratiques visées par l'accompagnement parce qu'elles ne répondent pas aux besoins de leurs classes, qu'elles ne sont pas cohérentes avec leur approche et les autres aspects de leur enseignement et parce qu'ils ne croient pas qu'elles puissent mener à un meilleur apprentissage des élèves.

2.4.4. Synthèse des résultats des recherches

Après avoir élaboré le cadre conceptuel à partir de modèles théoriques, les recherches recensées ont permis de valider la présence des composantes et des aspects des trois concepts retenus par des résultats de recherches empiriques. En effet, les trois concepts de l'étude ont été traités dans les études empiriques et ont tous montré leur importance pour décrire l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école. Pourtant, aucune de ces études ne considère l'ensemble des concepts liés au processus d'accompagnement. En effet, les résultats obtenus à ce jour portent sur certaines caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, certaines phases du processus d'accompagnement et certaines caractéristiques du contexte de l'école.

Sur le plan empirique, les résultats des recherches sur les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique ont montré que les conseillers ont recours à des connaissances variées (Lessard, 2008; Verdy, 2005), ils ont des perceptions de rôle variées (Camburn, Kimball et Lowenhaupt, 2008; Cartier et Bélanger, 2012; Hathaway, Martin et Mraz, 2015; Lynch et Ferguson, 2010; Walpole et Blamey, 2008) et leur perception d'autoefficacité personnelle trouve son origine, entre autres, dans leur perception de soi (Duchesne et Gagnon, 2014; 2013a; 2013b). À propos de leurs perceptions du contexte, des recherches ont montré que certains conseillers pédagogiques ont une perception positive de l'agentivité des enseignants (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015), une perception positive du rôle de la direction (Lynch et Ferguson, 2010) et une perception pas toujours positive du leadership de la direction (Hathaway, Martin et Mraz, 2015; Scott, Cortina et Carlisle, 2012).

Les recherches décrivant le processus d'accompagnement ont surtout documenté la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement (Bean *et al.*, 2010; Cartier, 2008; Chien, 2013; Coburn et Woulfin, 2012; Duchesne et Gagnon, 2014; Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013; Scott, Cortina et Carlisle, 2012). Ces pratiques sont variées, par exemple, l'observation, la modélisation de la pratique d'enseignement, la rétroaction à la suite d'une observation de l'enseignant, etc. De plus, certaines recherches ont permis de documenter l'influence de certaines caractéristiques sur la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. Ces caractéristiques sont le nombre d'années d'expérience du conseiller pédagogique et la culture de collaboration des enseignants (Atteberry et Bryk, 2011), le soutien de la direction (Atteberry et Bryk, 2011; Camburn, Kimball et Lowenhaupt, 2008), la culture de développement professionnel des enseignants (Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013) et les tâches administratives que le conseiller pédagogique peut avoir à accomplir à l'école (Camburn, Kimball et Lowenhaupt, 2008). Pourtant, très peu de recherches ont documenté les phases d'identification des objectifs (Duchesne et Gagnon, 2014; Walker *et al.*, 2008; Cartier *et al.*, 2014), de planification (Bean *et al.*, 2010; Cartier, 2009) et de contrôle et d'ajustement (Cartier *et al.*, 2014). De plus, rares sont les études ayant considéré l'accompagnement comme un processus, ce qui ne permet pas de documenter sa complexité, sa dynamique, son orientation et sa précision. Compte tenu de l'importance du processus d'accompagnement dans le développement professionnel des enseignants, ce manque de connaissances fait obstacle à la compréhension du problème que certains conseillers pédagogiques peuvent avoir à accompagner des enseignants dans une école.

Enfin, les résultats des recherches sur les caractéristiques du contexte de l'école permettent d'identifier le rôle important du leadership exercé par la direction d'école dans la réussite de l'accompagnement (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015; Lynch et Ferguson, 2010; Mangin, 2007; Steiner et Kowal, 2007; Yirci *et al.*, 2014; Walker *et al.*, 2008), la présence de perceptions variées du rôle du conseiller pédagogique (Lynch et Ferguson, 2010; Vanderburg et Stephens, 2010; Walpole et Blamey, 2008) et une perception positive des enseignants de la valeur de l'accompagnement (Atteberry et Bryk, 2011; Bean *et al.*, 2010; Butler *et al.*, 2004; Vanderburg et Stephens, 2010; Scott, Cortina et Carlisle, 2012; Teemant, 2014). Dans certains

cas, la perception négative de la valeur de l'accompagnement peut se manifester par le rejet de pratiques ciblées (Coburn et Woulfin, 2012).

Sur le plan méthodologique, les recherches recensées adoptent diverses approches : qualitative (Chien, 2013; Coburn et Woulfin, 2012; Kinnucan, Rosemary et Grogan, 2006; Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013; Lynch et Ferguson, 2010, Mangin, 2009; Vanderburg et Stephens, 2010; Walpole et Blamey, 2008), quantitative (Atteberry et Bryk, 2011; Matsumura *et al.*, 2010; Neuman et Cunningham, 2009; Teemant, Wink et Tyra, 2011; Walpole, McKenna, Uribe-Zarain et Lamitina, 2010) et mixte (Bean *et al.*, 2010; Scott, Cortina et Carlisle, 2012; Stephens *et al.*, 2011; Teemant, 2014). Les participants varient entre 3 dans les études de cas (par. ex. Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013) et 105 dans les enquêtes (par. ex. Scott, Cortina et Carlisle, 2012). Les principaux outils utilisés dans les études de cas ont été l'observation, l'entrevue et le recueil de la documentation (p. ex. Coburn et Woulfin, 2012; Vanderburg et Stephens, 2010) tandis que pour les enquêtes, les questionnaires sont les plus répandus (p. ex. Neuman et Cunningham, 2009).

Un manque de triangulation des sources de données peut être constaté dans ces recherches. Par exemple, les entrevues ont été conduites soit auprès des enseignants (p. ex. Vanderburg et Stephens, 2010), soit auprès des conseillers pédagogiques (p. ex. Lynch et Ferguson, 2010). Par conséquent, les données collectées mènent à une centration soit sur les perceptions des enseignants, soit sur les perceptions et les pratiques des conseillers pédagogiques, ce qui ne permet pas de concevoir l'accompagnement dans une dynamique mettant en interrelation un individu dans un contexte.

En résumé, les résultats des recherches du domaine de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école permettent de documenter certaines de ses caractéristiques individuelles, certaines phases du processus d'accompagnement et certaines caractéristiques du contexte de l'école. Pourtant, très peu de recherches ayant étudié l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école considèrent l'accompagnement comme un processus complexe, dynamique, orienté, précis et agentif. De plus, celles qui le font n'ont pas considéré l'interrelation qui existe entre d'une part, ce processus et d'autre part, les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les

caractéristiques du contexte de l'école. Ainsi, la recension des écrits ne permet de répondre que partiellement à la question de recherche : *lors d'un accompagnement dans une école, comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?*

2.5. Objectifs de recherche

Ce chapitre propose un cadre conceptuel qui permet de répondre à la question de recherche suivante : *lors d'un accompagnement dans une école, comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?* Ce cadre, réalisé à partir de modèles théoriques et d'études empiriques, a permis d'identifier les concepts et les composantes à prendre en compte pour mieux comprendre la difficulté qu'ont certains conseillers pédagogiques à réaliser leur processus d'accompagnement d'enseignants dans une école.

Le cadre conceptuel s'articule autour de trois concepts auxquelles se rattachent des composantes et des aspects. Le concept des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique regroupe les composantes et les aspects suivants : les formations et les expériences du conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ses perceptions de lui-même (sa perception de son rôle, sa perception de son agentivité et sa perception de son autoefficacité) et ses perceptions du contexte de l'école (sa perception de la situation de développement professionnel proposée, sa perception de l'agentivité des enseignants, sa perception du rôle de la direction, sa perception du leadership de la direction).

Le concept du processus d'accompagnement est constitué de cinq phases : 1) phase d'identification d'objectifs d'accompagnement; 2) phase de planification de pratiques d'accompagnement; 3) phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement; 4) phase de contrôle du progrès et des résultats de l'accompagnement; 5) phase d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement. Durant ces phases, des ressources sont mobilisées. De plus, le processus d'accompagnement se caractérise par son aspect complexe, dynamique, orienté, précis et agentif.

Le concept de caractéristiques du contexte de l'école comporte deux composantes. Les caractéristiques individuelles de la direction impliquent les aspects suivants : le mécanisme du contrôle du travail de l'enseignant, la relation de confiance entre les partenaires, le leadership de la direction, la perception du rôle du conseiller pédagogique par la direction, sa perception d'agentivité et sa perception d'autoefficacité. Les caractéristiques collectives des enseignants englobent les aspects suivants : la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignants, la relation de confiance entre les partenaires, la perception des enseignants de leur agentivité, la perception d'autoefficacité collective des enseignants, la perception du rôle du conseiller pédagogique par les enseignants et la perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement.

Les résultats des études empiriques contribuent à mieux définir ces composantes et à les documenter. Toutefois, ils ne permettent pas de décrire l'interrelation qui existe entre d'une part le processus d'accompagnement d'enseignants et d'autre part les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école.

Comprendre ces interrelations contribuera à mieux concevoir le phénomène complexe de l'accompagnement, les problèmes reliés à l'accompagnement dans les écoles et conséquemment de mieux accompagner les enseignants. Ainsi, une étude ayant cette visée reste nécessaire. Pour atteindre ce but, trois objectifs seront alors poursuivis :

Lors d'un accompagnement dans une école,

1. décrire le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique;
2. décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique;
3. décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école.

CHAPITRE 3. Aspects méthodologiques

Le troisième chapitre de cette thèse présente les aspects méthodologiques qui visent à atteindre les objectifs de la présente étude, qui sont : lors d'un accompagnement dans une école, 1) décrire le processus d'accompagnement d'enseignants par un conseiller pédagogique; 2) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique; 3) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école. Pour ce faire, les parties suivantes sont présentées : le type de recherche, les participants de l'étude, la démarche de recherche, les outils de collecte des données, les méthodes de compilation et d'analyse des données et les considérations d'ordre éthique.

3.1. Type de recherche

Pour atteindre les objectifs de recherche, une étude de cas (Butler, 2011; Butler et Cartier, 2018; Cartier et Butler, 2016; Yin, 2003; 2014) et, plus spécifiquement, le devis de l'étude de cas multiples intégrés (traduction libre de *Embedded Multiple-Case Study Design*) a été retenu. Dans cette section, la définition adoptée de l'étude de cas et de son apport sont d'abord présentés, suivis de la définition et de l'apport de l'étude de cas multiples intégrés. Enfin, une description des cas retenus et de leurs unités d'analyse est exposée.

3.1.1. L'étude de cas

Yin (1984) définit l'étude de cas comme « an empirical inquiry that: investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and multiple sources of evidence are used » (Yin, 1984, p. 23). À partir de cette définition, trois critères sont importants pour réaliser une étude de cas selon cet auteur : 1) le phénomène étudié doit être contemporain (en opposition à un phénomène historique), 2) il doit être étudié dans son contexte naturel (en opposition aux études expérimentales qui ont recours à un laboratoire) et difficilement observé hors de son contexte et 3) des sources variées (et non seulement les questionnaires comme c'est le cas des enquêtes) doivent être utilisées pour collecter les données (Yin, 1984). De plus, pour cet auteur (Yin, 2003), l'étude de cas n'est pas un devis (*design*) de recherche comme le considèrent d'autres auteurs (p. ex. Anadon, 2006). Elle est une méthode de recherche à part entière qui

implique des devis variés et qui peut être exploratoire, descriptive ou explicative selon le niveau visé par le chercheur (Yin, 1984). En outre, des données qualitatives, quantitatives ou les deux y peuvent être collectées dépendamment des objectifs poursuivis (Yin, 2003). Enfin, la définition de l'étude de cas selon cet auteur la distingue des « recherches qualitatives » (Yin, 1984, p. 25). Selon lui, alors que le chercheur « qualitatif » doit éviter toute influence des théories dans l'étude du phénomène, l'étude de cas est guidée essentiellement par le cadre de référence du chercheur (Yin, 2003). De plus, alors que le chercheur « qualitatif » utilise une observation large (traduction libre de *close-up*) jusqu'à la saturation des données, l'étude de cas a besoin d'une observation ciblée qui s'appuie sur le cadre théorique du chercheur (Yin, 1984). Cette dernière précision signifie que l'étude de cas, comme la présente Yin (1984; 2003), ne peut pas avoir recours uniquement au raisonnement inductif comme c'est le cas par exemple de l'étude de cas présentée par Merriam (1988).

Par ailleurs, l'étude de cas, telle qu'elle a été définie, a été utilisée comme méthode de recherche par plusieurs chercheurs du domaine de l'éducation, dont ceux qui adhèrent à la perspective du cadre conceptuel de l'étude (p. ex. Butler, Schnellert et MacNeil, 2015; Cartier, 2009; 2012; 2018; Cartier *et al.*, 2014). En effet, l'étude de cas est la méthode privilégiée dans l'étude des phénomènes liés à l'autorégulation de l'apprentissage comme le souligne la recension de Butler et Cartier (2018). Elle permet de donner « un portrait étoffé d'une situation ou d'un phénomène » (Butler, 2011, traduction libre, p. 348). De plus, elle permet de montrer comment « complex processes interweave dynamically in context » (Butler et Cartier, 2018, p. 361). Elle a ainsi contribué à la compréhension de l'autorégulation de l'apprentissage ces dernières années par son étude approfondie en contexte naturel (Butler, 2011).

En s'inscrivant dans la continuité du travail amorcé dans le domaine de la recherche sur l'autorégulation de l'apprentissage et en conformité avec la définition présentée du type de l'étude de cas adopté, la présente recherche vise à étudier un phénomène contemporain qui est l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique, elle a eu lieu dans l'école où se déroule cet accompagnement et les sources de données ont été variées. De plus, le cadre conceptuel de l'étude a servi de guide pour planifier la démarche et les outils de recherche, de

même que les méthodes de compilation et d'analyse de données. Enfin, c'est le niveau descriptif qui a été visé. En effet, l'étude de cas a permis de décrire en profondeur le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique, les caractéristiques individuelles de celui-ci et les caractéristiques du contexte de l'école. La profondeur s'est obtenue surtout par la documentation de plusieurs rencontres d'accompagnement et de toutes les phases du processus d'accompagnement, de la planification à la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement jusqu'au retour sur la mise en œuvre (contrôle et ajustement). De plus, plusieurs aspects, comme la perception d'agentivité des enseignants, ont été documentés selon des perceptions variées issues de leurs rôles respectifs (conseillères pédagogiques, enseignantes et directions d'écoles).

3.1.2. L'étude de cas multiples intégrés (*Embedded Multiple-Case Study Design*)

Parmi les devis proposés par Yin (2003), C'est le devis de l'étude de cas multiples intégrés (traduction libre de *Embedded Multiple-Case Study Design*) de deux cas ayant chacun trois unités d'analyse qui a été retenu. En ce qui suit, la définition de ce devis de recherche est d'abord donnée, suivie de la description des cas étudiés.

3.1.2.1. Définition de l'étude de cas multiples intégrés

Pour définir le devis de recherche, Yin (2003) précise que « In the most elementary sense, the design is the logical sequence that connects the empirical data to a study's initial research questions and, ultimately, to its conclusions » (p.28). En ce qui concerne l'étude de cas multiples intégrés, il s'agit de l'étude de plus d'un cas (cas multiples) chacun dans son propre contexte et contenant deux unités d'analyse (intégrés) ou plus (Yin, 2003). Selon cet auteur, le recours aux cas multiples en opposition au cas unique (que ce soit simple ou intégré) se justifie par le besoin de reproduction (traduction libre de *replication*) de la même étude dans plus d'un cas pour voir si les résultats amènent à des conclusions théoriques similaires ou différentes (Yin, 1984). Le cas intégré, quant à lui, en opposition au cas simple (que ce soit un cas unique ou des cas multiples) est utilisé lorsque le chercheur souhaite étudier un cas en général et aussi ses sous-unités (Yin, 1984). Selon cet auteur, avoir plus d'une unité d'analyse permet de donner à la recherche plus de précision (traduction libre de *focusing*) (Yin, 1984). Cependant, ce devis présente le risque de limiter l'attention aux sous-unités sans revenir au cas, ou l'unité, générale,

ce qui est à éviter. Ainsi, le recours au devis de l'étude de cas multiples intégrés a l'avantage de permettre d'étudier plusieurs aspects du même phénomène dans des contextes différents et d'examiner ainsi l'interaction entre ces aspects à l'intérieur du même contexte, mais également d'un contexte à l'autre.

Par ailleurs, pour identifier le cas à étudier, il faut bien délimiter les unités d'analyse ciblées (Yin, 2003). Le choix de ces unités d'analyse se base sur le cadre de référence et les objectifs poursuivis (Yin, 1993). C'est ceux-ci qui délimitent chaque unité d'analyse (Yin, 1984). Pour ce faire, le chercheur peut se demander si l'unité d'analyse choisie permet de répondre à ses questions ou objectifs de recherche (Yin, 1984).

3.1.2.2. Description des cas étudiés

En conformité avec la définition présentée du devis de l'étude de cas multiples intégrés, le choix du cas à étudier et de ses unités d'analyse s'est appuyé sur le cadre conceptuel de l'étude. En effet, comme l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est conceptualisé en trois concepts (caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, processus d'accompagnement et caractéristiques du contexte de l'école), trois unités d'analyse sont requises pour l'étudier. Ce choix rejoint l'exemple de Yin (1993) : « a school might be the main single case, but an embedded unit of analysis might be the students in the school » (p. 33). Comme le montre la Figure 4, il s'agit de deux cas, contenant chacun trois unités d'analyse : caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, caractéristiques du contexte de l'école, qui englobe les caractéristiques de la direction et celles des enseignantes, et le processus d'accompagnement. Ce choix a permis de documenter l'accompagnement de deux conseillères pédagogiques différentes chacune dans un contexte différent, et ce, en considérant les perceptions de la conseillère pédagogique, de la direction d'école et des enseignantes de chaque cas. En ce qui suit, chaque cas est décrit.

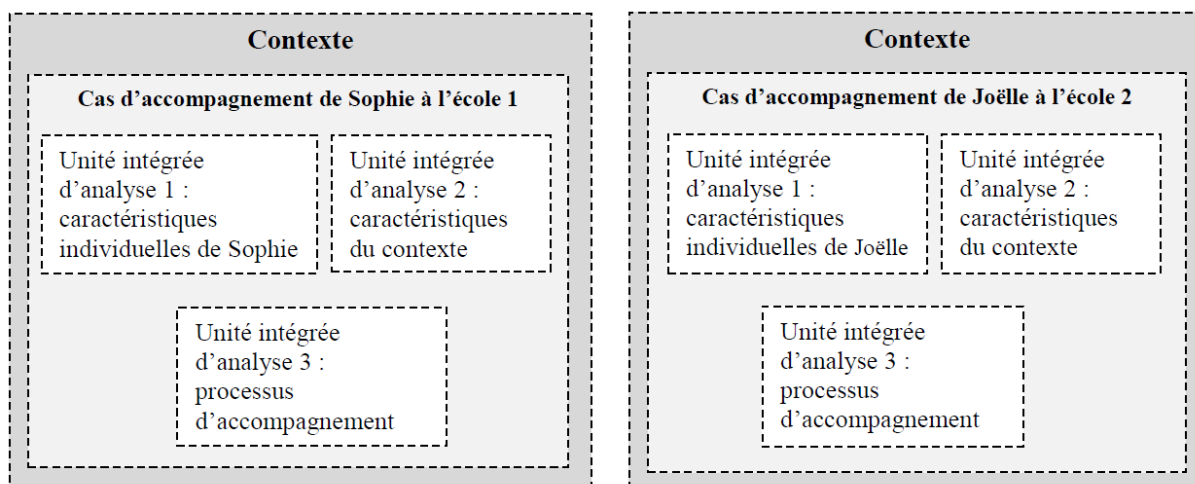


Figure 4 : Devis de l'étude de cas multiples intégrés

Chacun des deux cas d'accompagnement contient trois unités d'analyse. Les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique englobent ses formations et ses expériences comme enseignante et comme conseillère pédagogique, ses connaissances, ses conceptions et ses perceptions d'elle-même et du contexte de l'école. Ces informations s'obtiennent par l'entremise des entrevues. L'unité d'analyse des caractéristiques du contexte contient, quant à elle, deux sous-unités : les caractéristiques individuelles de la directrice et les caractéristiques collectives des enseignantes. La distinction entre ces deux unités d'analyse est importante puisque la recension des écrits a montré la présence de perceptions différentes chez ces deux acteurs. Les caractéristiques individuelles de la directrice englobent son mécanisme de contrôle des enseignants et de gestion des activités de développement professionnel, son leadership, sa relation de confiance avec les autres membres de l'école, ses conceptions et ses perceptions. Les caractéristiques collectives des enseignantes, quant à elles, contiennent leur culture de collaboration, de développement professionnel et de changement, leur relation de confiance entre eux et avec les autres membres de l'école, leurs conceptions et leurs perceptions. Le choix des caractéristiques collectives, et non individuelles, des enseignants se justifie par le cadre conceptuel qui ne traite que de l'accompagnement de groupe d'enseignants et non de l'accompagnement individuel. Dans ce dernier cas, il sera important d'étudier les caractéristiques individuelles de l'enseignant accompagné.

Par ailleurs, alors que les deux conseillères pédagogiques sont du même contexte ministériel et régional (contexte global), les cas choisis se déroulent dans deux contextes différents d'école. Comme le cadre conceptuel de l'étude se limite au contexte de l'école, il est important de situer le contexte de chacune. En ce qui suit, des informations générales de chaque école seront fournies. Le cas d'accompagnement de Sophie se déroulait dans une école primaire en milieu rural. 280 élèves, de la maternelle à la 6^e année, la fréquentaient à l'année de l'étude alors qu'elle est en processus d'expansion annuelle. Cette école a connu une stabilité des enseignants, mais un changement fréquent des directions d'école. En effet, la directrice qui était en poste à l'année de l'étude était nouvellement arrivée et elle ne semblait pas avoir renouvelé son contrat à l'année suivante. Le cas d'accompagnement de Joëlle, quant à lui, se déroulait dans une école de milieu urbain aisé. 547 élèves, de la maternelle à la 6^e année, la fréquentaient à l'année de l'étude. L'école a connu une stabilité de la directrice d'école pendant plusieurs années avant qu'elle parte à la retraite et une nouvelle directrice soit recrutée à l'année de l'étude. De nouveaux enseignants intègrent cette école ces dernières années.

3.2. Participants de l'étude

Pour réaliser l'étude de cas multiples intégrés, les participants ont été recrutés selon la méthode de choix raisonné. Elle consiste à recruter des participants selon des critères préétablis (Fortin, 2010). Selon Yin (2014), cette méthode permet d'augmenter la possibilité de collecter des données significatives pour l'étude. Le recrutement des participants a été fait en deux étapes : les conseillères pédagogiques d'abord et les écoles (direction d'école et groupes d'enseignantes) ensuite.

Le recrutement des deux conseillères pédagogiques a été réalisé selon les étapes qui suivent. D'abord, l'étudiante chercheuse a obtenu, de la part de la direction des services éducatifs, une autorisation de mener la recherche sur le territoire d'une commission scolaire située dans la grande région de Montréal. Ensuite, elle a fait parvenir, par courriel, une invitation de participation à l'étude à Sophie et à Joëlle⁴, deux conseillères pédagogiques de cette

⁴ Les noms des participantes à l'étude ont été changés pour préserver leur anonymat.

commission scolaire ayant manifesté un intérêt à participer au projet de recherche. Le critère de recrutement des conseillères pédagogiques a été la réponse affirmative aux questions suivantes : « accompagnez-vous des enseignants durant la période de l'étude? » et « acceptez-vous de faire partie de la recherche si les enseignants que vous accompagnez et leur direction acceptent d'y participer? ». Il est important de noter que le fait d'avoir posé ces questions de sélection des participants à ces deux conseillères pédagogiques en premier a été motivé par la recommandation de notre direction de recherche. En effet, collecter des données en fin d'année auprès des conseillers pédagogiques constitue un défi. Le réseau de notre direction de recherche a facilité ainsi l'obtention des autorisations indispensables à la réalisation de la recherche et la collaboration des participantes à trouver des occasions de collecte de données. À part l'acceptation de participation au projet de recherche et avoir des enseignants à accompagner durant la période de recherche, il n'y avait aucun autre critère de sélection. Les conseillères pédagogiques étaient libres de choisir l'équipe d'enseignants accompagnés même s'ils n'ont jamais participé à une recherche auparavant.

Lorsque Sophie et Joëlle ont accepté de participer à l'étude, une rencontre à la commission scolaire a permis de leur présenter les objectifs de la recherche, les méthodes de collecte envisagées et le calendrier prévu. En ce qui suit, une description sommaire de certaines caractéristiques des deux conseillères pédagogiques.

Sophie a obtenu d'abord un diplôme d'études collégiales (DEC) en lettres et a étudié deux ans et demi dans un programme universitaire de premier cycle en langues étrangères avant de changer d'orientation. Elle a travaillé comme éducatrice à la petite enfance pendant sept ans et au cours de ces années, elle a obtenu une attestation d'études collégiales (AEC) en éducation à la petite enfance. Plus tard, elle a décidé de poursuivre ses études au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire et ensuite à la maîtrise de type recherche en didactique des langues. Au moment de l'étude, elle avait cumulé sept années d'expérience en enseignement au primaire et 13 années d'expérience comme conseillère pédagogique. Son poste à la commission scolaire était celui de conseillère pédagogique de français au primaire.

Joëlle est titulaire d'un diplôme de baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire ainsi que d'un diplôme de microprogramme de deuxième cycle sur le

thème de la réussite scolaire. Au moment de l'étude, elle avait cumulé dix années d'expérience comme enseignante au primaire et 12 années d'expérience comme conseillère pédagogique. Son poste à la commission scolaire était celui de conseillère pédagogique de français au primaire.

Les deux conseillères pédagogiques ont participé ensemble, pendant des années, à des projets de recherche, notamment sur « l'apprentissage par la lecture et l'autorégulation de l'apprentissage » et à des formations sur des thèmes variés, dont « la communauté d'apprentissage et de pratique ». De plus, toutes les deux ont un souci de garder leurs connaissances à jour par rapport aux publications sur l'enseignement en général et le domaine des langues en particulier. Enfin, elles partagent le même bureau, garni de livres, et elles collaborent ensemble dans leur démarche de développement professionnel.

Le recrutement de chacune des écoles (directrice et groupes d'enseignantes) a été réalisé en deux étapes. D'abord, les conseillères pédagogiques ont identifié à l'étudiante chercheuse chacune un groupe d'enseignantes qu'elles accompagnaient. Ensuite, l'étudiante chercheuse a envoyé à la direction des deux écoles par courriel une demande d'autorisation afin de mener la recherche dans leur école ainsi qu'une demande de participation au projet de recherche. Le critère de recrutement des directions d'école a été qu'elles soient en poste dans l'école identifiée par la conseillère pédagogique durant la période de réalisation de la recherche. Une fois l'autorisation et l'acceptation des deux directions reçues, une invitation a été envoyée, toujours par courriel, aux deux groupes d'enseignantes désignés par les conseillères pédagogiques. Le critère de recrutement des enseignantes a été qu'elles soient accompagnées par la conseillère pédagogique durant la période de l'étude.

Dans l'école 1 (l'école où l'accompagnement de Sophie a eu lieu), une directrice (N=1) et six enseignantes de première (N=2), deuxième (N=2) et troisième année (N=2) du primaire et une orthopédagogue (N=1) ont accepté de participer à l'étude. Dans l'école 2 (l'école où l'accompagnement de Joëlle a eu lieu), une directrice (N=1) et cinq enseignantes de cinquième (N=2) et sixième année (N=3) du primaire ont accepté de participer à l'étude. Dans chacune des deux écoles, une première rencontre avec la directrice et les enseignantes a permis de présenter les objectifs de la recherche, les méthodes de collecte envisagées et le calendrier prévu. Le Tableau I présente les participantes des deux écoles de l'étude.

Tableau I : Présentation des participantes des écoles de l'étude

Participantes	Statut/niveau	Formation	Expérience
École 1			
Gabrielle	Directrice de l'école	Baccalauréat en orthopédagogie	Expérience comme enseignante (classes d'adaptation scolaire), comme conseillère pédagogique en adaptation scolaire et comme directrice d'école
Lucie	Enseignante 1 ^{re} année primaire	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire	17 ans d'expérience en enseignement
Annie	Enseignante 1 ^{re} année primaire	Baccalauréat en adaptation scolaire	17 ans d'expérience en enseignement
Camille	Enseignante 2 ^e année primaire	Baccalauréat en préscolaire primaire	20 ans d'expérience en enseignement
Collette	Enseignante 2 ^e année primaire	Baccalauréat en orthopédagogie, certificat en formation personnelle et sociale et 30 crédits au programme de maîtrise en enseignement	31 ans d'expérience en enseignement
Rose	Enseignante 3 ^e année primaire	-	-
Anne-Marie	Enseignante 3 ^e année primaire	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire	17 ans d'expérience en enseignement
Judith	Orthopédagogue de l'école	Baccalauréat en enseignement adaptation scolaire	18 ans d'expérience en enseignement
École 2			
Adèle	Directrice de l'école	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire, Baccalauréat en adaptation scolaire (par cumule de certificat) et Maîtrise en gestion des établissements	Expérience comme enseignante (aux adultes et au primaire), expérience comme conseillère pédagogique et comme directrice d'école
Marie-Élaine	Enseignante 5 ^e primaire	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire	15 ans d'expérience en enseignement
Judith	Enseignante 5 ^e primaire	Baccalauréat en enseignement primaire, D.E.S.S. en éducation, option intervention éducative	15 ans d'expérience en enseignement
Mireille	Enseignante 6 ^e primaire	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire et 25 crédits au D.E.S.S. en gestion	28 ans d'expérience en enseignement
Rose-Marie	Enseignante 6 ^e primaire	B.A. en enseignement primaire et secondaire	20 ans d'expérience au primaire

Annabelle	Enseignante 6 ^e primaire	Baccalauréat en enseignement préscolaire primaire	12 ans d'expérience
-----------	--	--	---------------------

3.3. Démarche de recherche

La recherche s'est déroulée en trois étapes : 1) étape initiale, 2) étape de documentation du processus d'accompagnement et 3) étape finale. Ces étapes sont décrites en détail en ce qui suit.

L'étape initiale a eu lieu au début de l'étude et l'activité principale de cette étape est l'entrevue initiale auprès de la conseillère pédagogique. Elle visait à collecter des données sur les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, les objectifs d'accompagnement qu'elle poursuivait et sa planification globale des activités de développement professionnel des enseignants qu'elle propose. Après avoir obtenu l'autorisation de la conseillère pédagogique, l'entrevue a été enregistrée sur bande audio et des copies des documents de planification ont été recueillies.

L'étape de la documentation du processus d'accompagnement contient les trois activités principales qui sont présentées en ce qui suit. Les entrevues nommées « pré » portent sur les objectifs et la planification des pratiques d'accompagnement à mettre en œuvre durant les rencontres d'accompagnement. Elles se déroulaient auprès de la conseillère pédagogique généralement avant les rencontres d'accompagnement à l'école ou à la commission scolaire selon les circonstances. Après avoir obtenu l'autorisation des conseillères pédagogiques, toutes les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et les documents préparés pour les rencontres d'accompagnement ont été collectés.

L'observation de la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement de la conseillère pédagogique se déroule durant les rencontres d'accompagnement à l'école des enseignantes. Ces rencontres variaient en nombre selon le cas. Après avoir obtenu l'autorisation de toutes les participantes, les rencontres ont été enregistrées et les documents de travail utilisés ont été collectés le cas échéant.

Les entrevues nommées « post » portent sur le contrôle des pratiques et des résultats et l'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement le cas échéant. Elles se

déroulaient auprès de la conseillère pédagogique toujours après les rencontres d'accompagnement à l'école. Après avoir obtenu l'autorisation des conseillères pédagogiques, toutes les entrevues « post » ont été enregistrées et les documents utilisés dans les rencontres d'accompagnement ont été collectés le cas échéant.

L'étape finale s'est déroulée à la fin de l'accompagnement et les activités principales de cette étape sont l'entrevue finale auprès de la conseillère pédagogique et les entrevues auprès de la direction et des enseignantes. L'entrevue finale visait à collecter des données sur le bilan fait de l'accompagnement réalisé et sur certaines caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique. Les entrevues individuelles auprès des directrices et les entrevues de groupe auprès des enseignantes visaient à collecter des données sur les caractéristiques du contexte de l'école. Après avoir obtenu l'autorisation des participantes, toutes les entrevues ont été enregistrées sur bande audio.

Cette démarche de recherche a connu quelques modifications selon les circonstances du déroulement de chaque cas documenté. Dans ce qui suit, le déroulement réel relatif à chacun des deux cas est présenté.

L'étude du cas d'accompagnement de la conseillère pédagogique (CP) Sophie à l'école 1 s'est déroulée sur une période de cinq mois, de février à juin 2017 et sur quatre cycles du processus d'accompagnement (qui équivaut à quatre rencontres d'accompagnement) avec un ajustement de la première entrevue. En effet, comme l'accompagnement avait commencé quelques semaines avant le début de l'étude, la première entrevue avec Sophie (durée totale de 3h18 min.) a regroupé l'entrevue initiale, qui avait pour objectif de collecter les données sur les caractéristiques (carac.) individuelles de la conseillère pédagogique, sur les objectifs d'accompagnement poursuivis et sur la planification globale de l'accompagnement, et l'entrevue « pré » et « post » de la première rencontre d'accompagnement (R1). La même journée, l'entrevue « pré » (durée totale de 1h16 min.) de la deuxième rencontre (R2) a été réalisée. Ces deux premières entrevues ont été réalisées à la commission scolaire (CS). Ensuite, une troisième entrevue a eu lieu après la deuxième rencontre (R2) et une quatrième (les deux d'une durée de 1h17 min. chacune) après la troisième rencontre (R3) d'accompagnement. La troisième entrevue consistait en une entrevue « post » de la deuxième rencontre et en une

entrevue « pré » de la troisième rencontre alors que la quatrième entrevue consistait uniquement en une entrevue « post », car la conseillère pédagogique ne savait pas, à ce moment, qu'il y aurait une rencontre d'accompagnement supplémentaire. La cinquième entrevue (durée totale de 1h28 min.) regroupait alors l'entrevue « pré » et l'entrevue « post » de la quatrième rencontre (R4). Les troisième, quatrième et cinquième entrevue ont eu lieu à l'école. Au final, la sixième entrevue consistait en une entrevue finale, tel qu'il était prévu dans la démarche. Elle a duré 1h 06 min. et elle s'est déroulée à la commission scolaire. À cette étape aussi, deux entrevues de groupe (la première est de 51 min. et la deuxième de 1h07) ont été conduites auprès des enseignantes et une entrevue d'une durée de 1h08 a été conduite auprès de la directrice de l'école. Toutes ces entrevues ont été enregistrées sur bande audio avec l'autorisation des participantes. Le Tableau II qui suit présente le déroulement de la recherche dans le cas d'accompagnement de Sophie à l'école 1 selon l'étape, l'activité d'accompagnement, l'activité de recherche, le mois, le thème, le lieu, les participantes et les outils de collecte des données.

Tableau II : Déroulement de la recherche dans le cas d'accompagnement de Sophie à l'école 1 selon l'étape, l'activité d'accompagnement, l'activité de recherche, le mois, le thème, le lieu, les participants et les outils de collecte

Étapes	1 : Étape initiale	2 : Étape de documentation des rencontres d'accompagnement							3 : Étape finale		
Activités d'accompagnement	Rencontre d'accompagnement 1	Avant la R2	Rencontre d'accompagnement 2	Après la R2 et avant la R3	Rencontre d'accompagnement 3	Après la R3	Rencontre d'accompagnement 4	Après la R4			À la fin de l'accompagnement
Activités de recherche	Entrevue 1 (entrevue initiale, entrevue « pré » R1 et entrevue « post » R1)	Entrevue 2 (entrevue « pré » R2)	Observation R2	Entrevue 3 (entrevue « post » R2 et entrevue « pré » R3)	Observation R3	Entrevue 4 (Entrevue « post » R3)	Observation R4	Entrevue 5 (Entrevue « pré » et entrevue « post » R4)	Entrevue directrice	Entrevue 1 et 2 de groupe enseignantes	Entrevue 6 (finale)
Date	28 février 2017		30 mars 2017		31 mars 2017		13 juin 2017		26 avril 2017	Avril 2017	21 juin 2017
Thèmes	Caractéristiques individuelles de la CP, processus d'acc. à la R1	Objectifs et planification de la R2	Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement à la R2	Contrôle des pratiques et des résultats, ajustement des objectifs et des pratiques de la R2 et objectifs, planification de la R3	Mise en œuvre des pratiques d'acc. à la R3	Contrôle des pratiques et des résultats, ajustement des objectifs et des pratiques de la R3	Mise en œuvre des pratiques d'acc. à la R4	Objectifs et planification de la R4, contrôle des pratiques et des résultats, ajustement des objectifs et des pratiques de la R4	Carac. du contexte de l'école	Carac. du contexte de l'école	Carac. du CP et processus d'acc.
Lieux	CS	CS	École	École	École	École	École	École	École	École	CS
Participants	CP	CP	CP, 7/7 enseignantes	CP	CP, 7/7 enseignantes	CP	CP, 2/2 enseignantes	CP	Direction	6/7 et 5/7 enseignantes	CP
Outils de collecte de données	Guide d'entrevue initiale	Guide d'entrevue « pré »	Grille d'observation des pratiques	Guide d'entrevue « pré » Guide d'entrevue « post »	Grille d'observation des pratiques	Guide d'entrevue « post »	Grille d'observation des pratiques	Guide d'entrevue « pré » Guide d'entrevue « post »	Guide d'entrevue directrice	Guide d'entrevue enseignantes	Guide d'entrevue finale
	Documents (p. ex. planification de la CP) Enregistrement audio	Documents (p. ex. planification du CP) Enregistrement audio	Documents (documents de travail, etc.) Enregistrement audio	Documents (p. ex. planification) Enregistrement audio	Documents (documents de travail, etc.) Enregistrement audio	Documents (p. ex. planification du CP) Enregistrement audio	Documents (documents de travail, etc.) Enregistrement audio	Documents (p. ex. feuilles de travail du CP) Enregistrement audio	Enregistrement audio	Enregistrement audio	Documents (documents de travail, etc.) Enregistrement audio

L'étude du cas d'accompagnement de la conseillère pédagogique (CP) Joëlle à l'école 2, quant à elle, s'est déroulée sur une période de trois mois, d'avril à juin 2017 sur un seul cycle du processus d'accompagnement avec un ajustement de la dernière entrevue. D'abord, une entrevue initiale (entrevue 1) d'une durée de 2h30 a eu lieu à la commission scolaire (CS) et avait pour objectif de collecter les données sur les caractéristiques (carac.) individuelles de la conseillère pédagogique, sur les objectifs d'accompagnement poursuivis et sur la planification globale de l'accompagnement. Plus tard, une entrevue « pré » (entrevue 2) de 38 minutes s'est déroulée aussi à la commission scolaire et avait pour objectif de documenter les objectifs poursuivis et la planification de la rencontre d'accompagnement qui s'est tenue à l'école la même journée et qui a fait l'objet d'une observation. Une entrevue « post » (entrevue 3) de 12 minutes a été réalisée à l'école après la rencontre d'accompagnement et visait à collecter des données sur le contrôle fait des pratiques d'accompagnement et des résultats obtenus ainsi que sur l'ajustement des pratiques et des objectifs, le cas échéant. La courte durée de cette entrevue peut être expliquée par le moment choisi de la rencontre d'accompagnement. En effet, la directrice a choisi que la rencontre soit d'une durée de deux heures dont une se fait après les heures de classe. Travailler une heure après les heures de travail peut ne pas avoir permis à Joëlle, comme dans le cas de Sophie, d'accorder plus de temps à l'entrevue « post ». L'entrevue finale a servi à collecter les informations manquantes.

Enfin, une entrevue finale (entrevue 4) de 2h 04 min. s'est déroulée à la commission scolaire et a permis de documenter le processus d'accompagnement de façon générale en plus de ce qui était prévu dans la démarche puisque l'étudiante chercheuse a constaté que la rencontre d'accompagnement faisait partie d'une situation de développement professionnel plus large. Par ailleurs, une entrevue de 1h 04 min. a été conduite auprès de trois des cinq enseignantes ainsi qu'une entrevue de 1h 44 min. auprès de la directrice de l'école. Le Tableau III qui suit présente le déroulement de la recherche dans le cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2 selon l'étape, l'activité d'accompagnement, l'activité de recherche, le mois, le thème, le lieu, les participantes et les outils de collecte des données.

Tableau III : Déroulement de la recherche dans le cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2 selon l'étape, l'activité d'accompagnement, l'activité de recherche, le mois, le thème, le lieu, les participants et les outils de collecte

Étape	1 : Étape initiale	2 : Étape de documentation des rencontres d'accompagnement			3 : Étape finale		
Activités d'accompagnement	Au début de l'accompagnement	Avant la rencontre d'accompagnement	Rencontre d'accompagnement	Après la rencontre d'accompagnement			À la fin de l'accompagnement
Activités de recherche	Entrevue 1 (initiale)	Entrevue2 (Entrevue « pré »)	Observation de la rencontre d'accompagnement	Entrevue 3 (Entrevue « post »)	Entrevue de groupe enseignantes	Entrevue directrice	Entrevue 4 (initiale, finale)
Date	12 avril 2017	18 mai 2017	18 mai 2017	18 mai 2017	24 mai 2017	26 mai 2017	20 juin 2017
Thèmes	Caractéristiques individuelles de la CP, processus d'acc.	Objectifs et planification de la rencontre	Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement à la rencontre	Contrôle des pratiques et des résultats, ajustement des objectifs et des pratiques	Carac. du contexte de l'école	Carac. du contexte de l'école	Carac. du CP et processus d'acc.
Lieux	CS	CS	École	École	École	École	École
Participants	CP	CP	CP, 5/6 enseignantes	CP	3/5 enseignantes	Direction	CP
Outils de collecte de données	Guide d'entrevue initiale	Guide d'entrevue « pré »	Grille d'observation des pratiques	Guide d'entrevue « post »	Guide d'entrevue enseignantes	Guide d'entrevue directrice	Guide d'entrevue finale
	Documents (p. ex. planification du CP) Enregistrement audio	Documents (p. ex. planification du CP) Enregistrement audio	Documents (documents de travail, etc.) Enregistrement audio	Documents (p. ex. planification) Enregistrement audio	Enregistrement audio	Enregistrement audio	Documents (p. ex. feuilles de travail du CP) Enregistrement audio

3.4. Outils de collecte de données

Pour recueillir les données permettant d'atteindre les objectifs de la présente recherche, des guides d'entrevues ouvertes (*open-ended*) et une grille d'observation directe ont été utilisés et des documents ont été recueillis. Selon Yin (2003), les entrevues, l'observation directe et la documentation constituent des méthodes de collecte de données privilégiées pour l'étude de cas. De plus, cette triangulation des sources de données permet de mieux décrire le phénomène observé (Laperrière, 1997).

3.4.1. Guides d'entrevues ouvertes (*open-ended*)

Des entrevues ouvertes ont été conduites auprès des conseillères pédagogiques, des directrices d'écoles et des enseignantes. Comme le souligne Yin (2003), il s'agit d'une source essentielle de données pour l'étude de cas. Selon cet auteur, l'entrevue ouverte contient des questions ouvertes de natures variées qui suivent la ligne établie dans la démarche de recherche, mais de façon fluide et conviviale (Yin, 2003). En effet, les questions des entrevues menées étaient variées (p. ex. questions sur les conceptions, perceptions de soi et des autres, expériences vécues par les participantes, etc.) et visaient à documenter le processus d'accompagnement, les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école. De plus, cette source de données permettait de documenter le phénomène à l'étude selon le point de vue des acteurs impliqués (Yin, 2003). En effet, les entrevues ouvertes ont permis de documenter les deux cas tout en tenant compte des différents points de vue (conseillères pédagogiques, directrices et enseignantes). Enfin, en se basant sur la classification de Van Der Maren (1996), les informations obtenues aux entrevues « pré » et aux entrevues « post » conduites auprès des deux conseillères pédagogiques ont fourni des données provoquées puisque les deux participantes étaient mises en situation de réflexion avant et après la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement. Le but était de fournir des informations liées aux phases d'identification des objectifs et de planification (pour l'entrevue « pré ») ainsi que celles de contrôle et d'ajustement (pour l'entrevue « post »). Cette section présente les guides d'entrevues qui ont été conçus pour chaque groupe de participantes.

3.4.1.1. Guides d'entrevues auprès des conseillères pédagogiques

Pour mener à bien les entrevues auprès des conseillères pédagogiques, quatre guides d'entrevues ont été utilisés. Ils comprennent des questions qui sont fondées sur le cadre conceptuel de l'étude et ils ont tous un protocole d'ouverture et de clôture de l'entrevue. Les entrevues auprès des conseillères pédagogiques ont duré environ une heure chacune et ont été enregistrées sur bande audio après avoir obtenu l'autorisation des participantes.

Guide de l'entrevue initiale (caractéristiques individuelles, objectifs et planification globale)

Le guide de l'entrevue initiale, utilisé lors de l'entrevue 1 auprès de Sophie et Joëlle, visait à collecter des données sur les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, sur les objectifs d'accompagnement identifiés et sur la planification faite des pratiques d'accompagnement en général. Le Tableau IV présente les concepts, composantes et aspects visés dans ce guide, leur définition et un exemple de questions qui ont été posées lors de l'entrevue initiale qui visait à contribuer à atteindre les objectifs 1, 2 et 3 de l'étude. Le guide en tant que tel est présenté à l'annexe 1.

Tableau IV : Principaux aspects abordés dans le guide de l'entrevue initiale (annexe 1)

Concept	Composante	Aspect	Définition	Exemple de questions
Caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique	Formations et expériences du conseiller pédagogique	Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant	Les formations de la conseillère pédagogique en tant qu'enseignante impliquent les accompagnements vécus, les formations créditées et non créditées poursuivies et l'autoformation réalisée.	Quelles formations avez-vous suivies lorsque vous étiez enseignante?
		Expériences de la conseillère pédagogique en tant qu'enseignante	Les expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant impliquent l'expérience	Quelles expériences avez-vous accumulées lorsque vous étiez enseignante?

			d'enseignement en salle de classe.	
		Formations de la conseillère pédagogique en tant que conseillère pédagogique	Les formations du conseiller pédagogique en tant que conseiller pédagogique impliquent les formations créditées et non créditées poursuivies, l'autoformation réalisée.	Quelles formations avez-vous suivies lorsque vous êtes devenue conseillère pédagogique?
		Expériences de la conseillère pédagogique en tant que conseiller pédagogique	Les expériences du conseiller pédagogique en tant que conseiller pédagogique impliquent les accompagnements donnés et son expérience de conseil pédagogique en général	Quelles expériences avez-vous accumulées depuis que vous êtes conseillère pédagogique?
	Connaissances de la conseillère pédagogique		Les connaissances théoriques et pratiques issues de ses formations et ses expériences passées.	Quelles formations et expériences avez-vous sur l'objet d'accompagnement?
	Conceptions de la conseillère pédagogique	Conceptions de la conseillère pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage	Les théories de référence du conseiller pédagogique sur l'enseignement et l'apprentissage.	Qu'est-ce que l'enseignement et l'apprentissage pour vous?
	Perception de la conseillère pédagogique d'elle-même	Perception de la conseillère pédagogique de son rôle	La définition que donne le conseiller pédagogique à son rôle auprès de l'enseignant par rapport à la description officielle de celui-ci.	Comment décrivez-vous votre rôle auprès de ces enseignants dans le projet de développement professionnel?

		Perception de la conseillère pédagogique de son agentivité	Perception du conseiller pédagogique de son mot à dire dans son travail en général et dans l'accompagnement en cours en particulier.	Quels choix avez-vous à faire dans l'accompagnement que vous donnez?
		Perception de la conseillère pédagogique de son autoefficacité	Croyances que le conseiller pédagogique a de son efficacité personnelle à accomplir ou non une tâche donnée.	Comment décrivez-vous votre compétence à atteindre vos objectifs en général et dans ce projet en particulier?
	Perceptions de la conseillère pédagogique du contexte de l'école	Perception de la conseillère pédagogique de la situation de développement professionnel proposée	La valeur qu'il attribue à cette situation de développement professionnel proposée et à son utilité pour les enseignants et elle se voit, entre autres, dans son degré d'engagement dans l'accompagnement.	Comment décrivez-vous le projet de développement professionnel?
		Perception de la conseillère pédagogique de l'agentivité des enseignants	La perception qu'a le conseiller pédagogique du mot que les enseignants ont à dire dans l'identification des objectifs à atteindre et du comment y arriver dans leur école.	Comment décrivez-vous les enseignants que vous accompagnez dans ce projet?
		Perception de la conseillère pédagogique du rôle de la direction	La définition que donne le conseiller pédagogique au rôle que doit jouer la direction de l'école dans l'accompagnement.	Comment décrivez-vous le rôle que doit jouer la direction de l'école?

		Perception de la conseillère pédagogique du leadership de la direction	La perception du rôle réel que joue la direction de l'école dans les activités de développement professionnelles vécues.	Comment décrivez-vous la direction de l'école?
Processus d'accompagnement	Objectifs d'accompagnement pour l'ensemble des activités de développement professionnel		Les cibles à atteindre dans l'ensemble des activités de développement professionnel.	Quels objectifs poursuivez-vous dans le projet de développement professionnel?
	Planification de l'ensemble des activités de développement professionnel		La réflexion sur les actions à entreprendre pour atteindre les objectifs tracés pour l'ensemble des activités de développement professionnel.	Qu'est-ce que vous avez prévu pour accompagner les enseignants dans ce projet?

Guide des entrevues « pré » (phases d'identification des objectifs et de planification)

Le guide des entrevues « pré » porte sur les phases de l'identification d'objectifs d'accompagnement et de la planification des pratiques d'accompagnement de la rencontre d'accompagnement subséquente. Il est utilisé dans les entrevues 1, 2, 3 et 5 de Sophie et l'entrevue 2 de Joëlle. Le Tableau V présente le concept et les composantes visés par ce guide, la définition de la composante et un exemple de questions posées qui visaient à contribuer à atteindre les objectifs 1, 2 et 3 de l'étude. Le guide des entrevues « pré » est présenté à l'annexe 2.

Tableau V : Principaux aspects abordés dans le guide des entrevues « pré » (annexe 2)

Concept	Composante	Définition	Exemple de questions
Processus d'accompagnement	Objectifs d'accompagnement de la rencontre	Les cibles à atteindre par la pratique d'accompagnement.	Quels objectifs poursuivez-vous dans la rencontre d'accompagnement?
	Planification des pratiques	La réflexion sur les pratiques à mettre en	Quelle est la planification que vous avez faite pour

	d'accompagnement de la rencontre	œuvre pour atteindre les cibles.	accompagner les enseignants à la prochaine rencontre?
--	----------------------------------	----------------------------------	---

Guide d'entrevue « post » (phases de contrôle et d'ajustement)

Le guide des entrevues « post » porte sur le contrôle des pratiques et des résultats et sur l'ajustement fait des objectifs et des pratiques d'accompagnement, le cas échéant. Il a été utilisé pour les entrevues 3 auprès de Sophie et Joëlle et pour les entrevues 1, 4 et 5 auprès de Sophie. Le Tableau VI présente le concept et les composantes visés, leur définition et un exemple de questions qui visaient à contribuer à atteindre les objectifs 1, 2 et 3 de l'étude. Le guide des entrevues « post » est présenté à l'annexe 3.

Tableau VI : Principaux aspects abordés dans le guide des entrevues « post » (annexe 3)

Concept	Composante	Définition	Exemple de questions
Processus d'accompagnement	Contrôle des pratiques et des résultats	L'observation analytique que fait le conseiller pédagogique de sa pratique d'accompagnement et des résultats atteints.	Comment décrivez-vous la participation des enseignants lors de cette rencontre?
	Ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement	L'ajustement des objectifs tracés, s'il y a lieu, et des pratiques d'accompagnement.	Qu'avez-vous fait qui n'était pas planifié au départ?

Guide d'entrevue finale (bilan de l'accompagnement)

Enfin, le guide de l'entrevue finale visait à collecter des données sur le bilan que fait la conseillère pédagogique de l'accompagnement et le scénario qu'elle prévoit pour plus tard. Il a été utilisé pour l'entrevue 6 auprès de Sophie et pour l'entrevue 4 auprès de Joëlle. Le Tableau VII présente le concept et les composantes ciblés, leur définition et un exemple de questions qui visaient à contribuer à atteindre les objectifs 1, 2 et 3 de l'étude. Le guide de l'entrevue finale est présenté à l'annexe 4.

Tableau VII : Principaux aspects abordés dans le guide de l’entrevue finale

Concept	Composante	Définition	Exemple de questions
Processus d’accompagnement	Contrôle des pratiques et des résultats	L’observation analytique que fait le conseiller pédagogique de sa pratique d’accompagnement et des résultats atteints.	Quelles conclusions tirez-vous de cette expérience d’accompagnement?
	Identification des objectifs d’accompagnement	Les cibles à atteindre par la pratique d’accompagnement.	Quels objectifs continuez-vous à poursuivre l’an prochain?
	Planification des pratiques	La réflexion sur les pratiques à mettre en œuvre pour atteindre les cibles.	Quelle suite prévoyez-vous?

3.4.1.2. Guides d’entrevues auprès de la direction et des enseignantes

Les guides des entrevues auprès des directions d’écoles et des enseignantes portent sur les caractéristiques du contexte de l’école. Le Tableau VIII présente le concept, les composantes et les aspects traités, leur définition et un exemple de questions posées lors de l’entrevue auprès de la direction d’école et l’entrevue auprès des enseignantes qui visaient à contribuer à atteindre l’objectif 3 de l’étude. Le guide de l’entrevue auprès de la direction est présenté à l’annexe 5 et celui auprès des enseignantes à l’annexe 6. Les entrevues auprès de la direction et des enseignantes ont été d’environ une heure et se sont déroulées à l’école.

Tableau VIII : Principaux aspects abordés dans le guide de l’entrevue auprès des directions d’école et des enseignantes (annexes 5 et 6)

Concept	Composante	Aspect	Définition	Exemple de questions
Contexte de l’école	Caractéristiques individuelles de la direction de l’école	Mécanismes adoptés pour le contrôle du travail des enseignants	Le processus d’évaluation du rendement des enseignants.	Comment évaluez-vous le rendement des enseignants?
		Relation de confiance entre les partenaires	La relation qui existe entre les enseignants et la direction.	Comment décrivez-vous les relations interpersonnelles dans votre école?
		Leadership de la direction	Le rôle réel que joue la direction de l’école dans les activités de	Comment décrivez-vous votre rôle dans le projet de

			développement professionnel.	développement professionnel?
		Perception du rôle de la conseillère pédagogique	La définition donnée au rôle du conseiller pédagogique à l'école.	Comment décrivez-vous le rôle de la conseillère pédagogique auprès des enseignants?
		Perception d'agentivité	Perception de la direction de son mot à dire dans son travail.	Quels choix avez-vous à faire dans votre travail?
		Perception d'autoefficacité	Croyances que la direction a de son efficacité personnelle à accomplir sa mission.	Comment décrivez-vous votre compétence à atteindre vos objectifs?
	Caractéristiques collectives des enseignantes	Culture de collaboration et de développement professionnel des enseignantes	La façon dont les enseignantes travaillent et apprennent ensemble et leur façon de percevoir l'enseignement et leur rôle auprès de leurs collègues.	Comment travaillez-vous ensemble à l'école?
		Relation de confiance entre les partenaires	La relation qui existe entre les enseignants et la direction.	Comment décrivez-vous les relations interpersonnelles dans votre école?
		Perception d'agentivité collective des enseignantes	La perception des enseignantes de leur mot à dire dans l'identification des objectifs à atteindre et comment y arriver dans leur école.	Comment décrivez-vous le processus de prise de décisions à votre école?
		Perception d'autoefficacité collective des enseignantes	Croyances partagées de leur pouvoir collectif à produire les résultats désirés.	Comment décrivez-vous votre compétence en tant qu'équipe à aider les élèves à réussir?
		Perception du rôle de la conseillère pédagogique	La définition donnée par les enseignantes au rôle du conseiller pédagogique.	Comment décrivez-vous le rôle de la conseillère pédagogique?
		Perception de la valeur de l'accompagnement	Valeur accordée à l'accompagnement par les enseignantes.	Comment décrivez-vous le projet de développement professionnel?

3.4.2. Grille d'observation directe

Une grille d'observation directe a été conçue pour les rencontres d'accompagnement entre la conseillère pédagogique et les enseignantes. Selon Yin (2003), l'observation directe consiste en une visite du site du cas étudié et en une prise de notes sur des comportements pertinents et sur les conditions environnementales existantes. Illustrée par le Tableau IX, cette grille contient un endroit où consigner la date, l'heure et le lieu de l'observation, les noms des personnes observées, leur position dans la salle, le matériel dont elles disposent et l'emplacement de la conseillère pédagogique par rapport au groupe. Elle comprend aussi trois espaces pour noter la description : 1) de l'ouverture de la rencontre, 2) du déroulement de la rencontre et 3) de la fermeture de la rencontre. Ces informations ont d'abord alimenté les questions des entrevues « post ». Par exemple, après l'observation de la deuxième rencontre, une question sur la pratique de prise de notes qui a été utilisée par Sophie a été posée. Sans l'observation de la rencontre, les questions sur le contrôle de pratiques et des résultats ne pouvaient être aussi précises. Voici quelques exemples de notes utilisées dans les entrevues « post » :

Vous animez. Vous êtes consciente parce que vous le dites. Vous dites « j'anime, je suis animatrice » et on le voit. Vous êtes assise, vous donnez la parole. Des fois vous coupez la parole parce qu'il a probablement parlé beaucoup donc ça c'est une pratique propre à vous qui fait que vous êtes différente d'autres CP? (Chercheure, observations, rencontre 2, CP1)

Vous confirmez des choses quand les enseignantes disent des choses vous dites « oui, tout à fait d'accord, oui ». (Chercheure, observations, rencontre 3, CP1)

Je peux continuer si vous voulez donc il y a : rassurer : « c'est correct », « vous êtes loin » des choses comme ça. (Chercheure, observations, rencontre 3, CP1)

Là, vous pouvez nous parler de la recherche. Quand vous dites aux enseignantes : « Bien la recherche dit » Qu'est-ce que la recherche pour vous comme CP? (Chercheure, observations, entrevue 5)

De plus, les notes d'observation ont constitué des données de la phase de mise en œuvre des pratiques d'accompagnement et de certaines caractéristiques du contexte de l'école (p. ex. culture des enseignantes et leadership de la direction). Elle a permis ainsi de trianguler les

données sur le processus d'accompagnement et sur certaines caractéristiques du contexte de l'école avec les entrevues et la documentation et ainsi de contribuer à l'atteinte des objectifs 1 et 3 de la présente étude. En effet, comme le souligne Yin (2003), l'observation directe est nécessaire pour compléter les données des autres sources sur le sujet étudié. Pourtant, selon cet auteur, plus d'un observateur est requis pour augmenter la fidélité de cette mesure. Pour pallier ce manque, l'enregistrement audio a permis de compléter les données notées par l'observation. En effet, toutes les rencontres ont été enregistrées et retranscrites au complet.

Tableau IX : Grille d'observation directe

Date :
Heure du début : Heure de la fin :
Lieu de l'observation :
Nom de l'observateur :
Noms des personnes observées :
Leur position dans la salle :
Le matériel dont elles disposent :
L'emplacement de la conseillère pédagogique par rapport au groupe :
1) Pratiques d'accompagnement mises en œuvre lors de l'ouverture de la rencontre
2) Pratiques d'accompagnement mises en œuvre durant le déroulement de la rencontre
3) Pratiques d'accompagnement mises en œuvre lors de la fermeture de la rencontre

3.4.3. Documentation

Le troisième moyen pour collecter les données est la documentation. Selon Yin (2003), le recueil de documents est nécessaire pour toute étude de cas et doit faire l'objet d'un plan de collecte. Pour Van Der Maren (1996), les documents peuvent être une source de données précieuse. Ainsi, tous les documents ayant un lien avec l'accompagnement de la conseillère pédagogique ont été collectés (p. ex. courriels envoyés, documents fournis, etc.). L'apport important de la documentation est surtout de voir le contenu des documents que la conseillère pédagogique a fournis ou présentés aux enseignantes et ainsi décrire les ressources mobilisées dans le processus d'accompagnement. De plus, cette collecte a permis de voir la planification réalisée par la conseillère pédagogique et ainsi de compléter les informations recueillies par le biais des entrevues. Par exemple, pour compléter l'information sur la planification de Sophie à la deuxième rencontre d'accompagnement, le recueil de ses notes a été bénéfique. Ainsi, comme

le mentionne Yin (2003), les documents recueillis permettent de compléter les données des autres sources. Cette méthode de collecte de données a contribué alors à atteindre les trois objectifs de l'étude.

3.5. Méthodes d'analyse et de compilation des données

Pour répondre aux objectifs de recherche, les données recueillies par l'entremise des entrevues, de l'observation, et de la documentation ont fait l'objet d'analyses. Dans cette section, les étapes de ces analyses sont présentées.

3.5.1. Transcription des données audios

Les données qualitatives recueillies par l'enregistrement sur bande audio lors des entrevues et des rencontres d'accompagnement ont été d'abord transcrites dans le logiciel de traitement de texte Word. Il s'agit de 427 pages de verbatim pour le cas de l'accompagnement de Sophie à l'école 1 et de 195 pages pour le cas de l'accompagnement de Joëlle à l'école 2, ce qui totalise 622 pages de verbatims. Le Tableau X présente l'inventaire des données recueillies pour chacun des deux cas. Ces données ont été ensuite anonymisées et ont fait l'objet d'étapes d'analyse et de compilation.

Tableau X : Inventaire des données transcrites et analysées dans QDA

Activité de recherche	Cas de Sophie	Cas de Joëlle
Entrevue 1 auprès de la conseillère pédagogique	49 pages	45 pages
Entrevue 2 auprès de la conseillère pédagogique	8 pages	12 pages
Courriel 1 de la conseillère pédagogique	1 page	-
Rencontre d'accompagnement 1	69 pages	49 pages
Entrevue 3 auprès de la conseillère pédagogique	18 pages	4 pages
Rencontre d'accompagnement 2	68 pages	-
Entrevue 4 auprès de la conseillère pédagogique	18 pages	38 pages
Courriel 2 de la CP	1 page	-
Rencontre d'accompagnement 3	59 pages	-
Entrevue 5 auprès de la conseillère pédagogique	23 pages	-
Entrevue 6 auprès de la conseillère pédagogique	18 pages	-
Entrevue auprès de la direction	18 pages	21 pages
Entrevue 1 auprès des enseignantes	31 pages	26 pages
Entrevue 2 auprès des enseignantes	46 pages	-
Total de pages à analyser	427	195

3.5.2. Transposition des données dans le logiciel QDA-Miner et création du livret de codes

Les données sous forme de verbatim et de notes d'observation ont été transposées dans le logiciel d'analyse de données qualitatives QDA-Miner et organisées par cas qui correspond aux participants et par document qui correspond aux verbatims, et ce, de façon chronologique. Cette méthode est inspirée de Cartier *et al.* (2014) et elle permet de documenter le processus d'accompagnement tout en respectant l'ordre réelles de déroulement des activités. La Figure 5 présente cette organisation des données dans le logiciel.

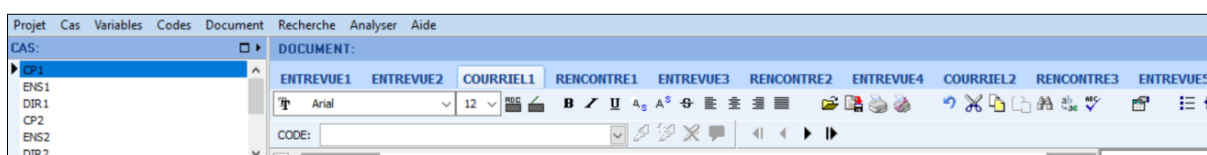


Figure 5 : Organisation des données par cas et par document de façon chronologique dans QDA-Miner

Ensuite, un livret de codes a été créé. Il s'agit de trois catégories en lien avec les objectifs de l'étude : 1) caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, 2) processus d'accompagnement et 3) caractéristiques du contexte de l'école. Chacune de ces catégories possède une série de codes issue de la grille initiale de codes, élaborée à partir du cadre conceptuel de l'étude. Pour chaque code, une description est donnée.

3.5.3. Codage des données

Une fois le livret de codes créé et les documents transposés dans QDA-Miner, le codage a commencé. Selon Van Der Maren (1996), « le codage consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un ou l'autre type de calculs » (p. 432). Dans cette étude, le codage a consisté précisément à identifier, dans le corpus, des séquences qui relèvent des caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, des différentes phases du processus d'accompagnement et des caractéristiques du contexte de l'école et ainsi leur attribuer le code approprié. Cette démarche de codage a été inspirée de Cartier *et al.* (2014).

Au fur et à mesure du codage du corpus, des codes ont été ajoutés parce que certains passages du texte n'ont pu être reliés à aucun des codes initiaux. Cette méthode de codage peut être reliée à la technique du codage mixte qui sous-entend une démarche d'analyse à la fois inductive et déductive (Miles et Huberman, 1994; 2003; Van Der Maren, 1996). Le codage mixte permet de se baser sur le cadre conceptuel de l'étude tout en considérant les éléments qui n'ont pas fait l'objet de conceptualisation. Cela permet de considérer les propos des participants et ainsi d'enrichir ce cadre. En effet, selon Miles et Huberman (1994; 2003), le codage mixte permet un aller-retour vers le cadre conceptuel durant la période d'analyse de données. Van Der Maren (1996) ajoute que cette méthode de codage permet au codeur d'ajouter « des éléments au lexique lorsque de nouvelles unités de sens apparaissent ou de modifier la formulation du code afin de mieux tenir compte du vocabulaire utilisé spontanément par les informateurs » (p. 437). Pour cet auteur, la valeur du codage mixte se justifie surtout par les connaissances déjà existantes sur lesquelles le chercheur doit s'appuyer avant d'examiner son corpus de données.

L'ajout des nouveaux codes s'est fait suite à une réflexion sur les données toujours en lien avec le cadre conceptuel. Par exemple, dans la composante de mise en œuvre de stratégies d'accompagnement, lorsqu'une conseillère pédagogique demande aux enseignantes de présenter leurs pratiques durant les rencontres d'accompagnement, la séquence désignée est codée avec un nouveau code « Pratique_acc_DT-CP » qui correspond à l'aspect « Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander de présenter des pratiques ». La lettre « T » utilisée dans le code renvoie au mot « trace » utilisé par les participantes, qui peut être généralisé par le mot « pratique ». Ce nouveau code est d'abord ajouté, de même que son aspect et sa description, à la grille de codes et ensuite au livret de code de QDA-Miner. Dès sa création, ce code est utilisé pour coder d'autres passages où la conseillère pédagogique demandait aux enseignantes de présenter des pratiques.

Le processus de codage a mené à la mise à jour de la grille initiale de codes. En effet, comme le présente le tableau à l'annexe 7, lors de l'analyse des données, plusieurs composantes et aspects des trois concepts de l'étude ont été conservés, certaines composantes et certains aspects ont connu un changement de nom, certains aspects n'ont pas été observés (NO) et plusieurs autres aspects ont été ajoutés. Les éléments retenus dans l'étude ont le fond en gris

dans le tableau. En ce qui suit, un aperçu des modifications qu'a subi la grille initiale de code est d'abord présenté, suivi des composantes et des aspects, liés à chacun des trois concepts, retenus dans la grille de codage finale présentée à l'annexe 8.

En général, les aspects ajoutés à la grille initiale de codes ont permis de mieux décrire les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, son processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école. En ce qui concerne le processus d'accompagnement, de nouvelles pratiques d'accompagnement ont permis de mieux décrire la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement. De plus, des connaissances plus précises (p. ex. connaissances sur le sujet de l'accompagnement) et de nouvelles conceptions (p. ex. conception de l'accompagnement) et perceptions (p. ex. perception de son accompagnement en général) de la conseillère pédagogique ont permis de mieux décrire ses caractéristiques individuelles. De plus, de nouvelles conceptions de la direction (p. ex. sa conception du développement professionnel), perceptions (p. ex. sa perception des enseignantes), son mécanisme de gestion des activités de développement professionnel ont permis de mieux décrire les caractéristiques individuelles de la direction. Enfin, de nouvelles conceptions des enseignantes (p. ex. leur conception du rôle du conseiller pédagogique), perceptions (p. ex. perception d'elles comme équipe) et leur culture de changement ont permis de mieux décrire les caractéristiques collectives des enseignantes.

Les aspects ayant changé de nom touchent essentiellement « la perception du rôle de la direction » et « la perception du rôle du conseiller pédagogique » qui ont été remplacées respectivement par « conception du rôle de la direction » et « conception du rôle du conseiller pédagogique ». Le codage a révélé une différence importante entre les passages où la participante parle de la pratique réelle d'une personne en particulier et lorsqu'elle parle de la pratique souhaitée ou idéale selon elle. Comme le cadre contient déjà les deux concepts : « perception » et « conception », il a été jugé pertinent de conserver la « perception » pour la pratique observée telle que le leadership de la direction et la « conception » pour les idées théoriques ou vues comme idéales telle que le rôle que doit jouer la direction. Ainsi, lorsque la conseillère pédagogique ou les enseignantes parlent, par exemple, de ce que la direction fait réellement, cela est lié à leur « perception du leadership de la direction » alors que lorsqu'elles

parlent de ce que la direction devrait faire, cela est lié à leur « conception du rôle de la direction ». Cette distinction entre conception et perception a été vérifiée et corrigée au besoin dans tous les codes pour éviter qu'une conception regroupe des citations sur des pratiques réelles. Par exemple, la grille initiale de codes contenait le code « perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants ». L'analyse a montré que lorsque les conseillères pédagogiques parlent des enseignantes, elles abordent surtout des aspects généraux (p. ex. comment elles travaillent ensemble) et leur enseignement en particulier, ce qui renvoie à des perceptions (p. ex. perception des enseignantes et de leurs pratiques). C'est plutôt la conception de l'agentivité des enseignantes qui pourrait être intéressante à documenter. Cette conception a été relevée plutôt chez la direction de l'école.

D'autres aspects ont changé de noms pour correspondre plus précisément aux cas étudiés. Par exemple, au lieu de « perception de son agentivité », deux codes distincts ont été créés : « perception de son agentivité en général » et « perception de son agentivité dans la situation de développement professionnel proposée ». Cela permet de distinguer les passages où la conseillère pédagogique parle d'elle-même en général des passages qui portent spécifiquement sur l'accompagnement en cours. D'autres aspects ont changé de nom pour correspondre au contenu des citations et décrire de manière plus précise la citation codée. Par exemple, au lieu de « présenter à un petit groupe », « présenter le contenu des documents » est retenu, car il est plus spécifique aux présentations réalisées dans les deux accompagnements qui se basent essentiellement sur des documents. Le code « Relation de confiance entre les partenaires » qui implique le conseiller pédagogique a été remplacé par le code « relation de confiance entre les membres de l'école » pour exclure la conseillère pédagogique puisque l'analyse a montré que lorsque la direction et les enseignantes parlent de confiance, c'est surtout entre elles.

Enfin, le codage du « contrôle du progrès et des résultats » a présenté un certain défi dans le codage puisque le corpus a montré que les conseillères pédagogiques ne contrôlent pas seulement la progression et l'atteinte des résultats, mais aussi les pratiques mises en œuvre. Ainsi, cette composante du processus d'accompagnement a été remplacée par « contrôle des pratiques et des résultats ». Butler et Schnellert (2012, p. 1208) parlent plutôt de « revising practices in order to achieve valued goals » pour expliquer cette phase du processus de

développement professionnel des enseignants, ce qui rejoint notre constat d'analyse. Cette modification a permis de mieux coder le contrôle du progrès et des résultats en lien avec les réalisations effectuées.

Les aspects non observés sont les pratiques d'accompagnement qui n'ont pas été réalisées dans les deux cas d'accompagnement documentés par l'étude. Il s'agit par exemple de faire des entrevues de façon individuelle avec un enseignant ou encore avoir des conversations informelles. Ces pratiques pourraient être observées dans un accompagnement individuel, ce qui n'est pas l'objectif de la présente étude.

Les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, après l'ajout de codes, comportent les composantes et les aspects suivants : 1) formations et expériences de la conseillère pédagogique (a. formations de la conseillère pédagogique en tant qu'enseignante, b. expériences de la conseillère pédagogique en tant qu'enseignante, c. formations de la conseillère pédagogique en tant que conseillère pédagogique, d. expériences de la conseillère pédagogique en tant que conseillère pédagogique; 2) connaissances de la conseillère pédagogique (a. ses connaissances sur le sujet de l'accompagnement, b. ses connaissances sur ce type de situation de développement professionnel, c. ses connaissances sur des stratégies d'accompagnement); 3) conceptions de la conseillère pédagogique (a. sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage, b. sa conception de l'accompagnement, c. sa conception du développement professionnel des enseignants, d. sa conception du rôle du conseiller pédagogique, e. sa conception du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants); 4) perceptions de la conseillère pédagogique d'elle-même en général (a. sa perception d'elle comme conseillère pédagogique en général, b. sa perception de son accompagnement en général, c. sa perception de son agentivité en général, d. sa perception de son autoefficacité comme conseillère pédagogique en général); 5) perceptions de la conseillère pédagogique d'elle-même dans la situation de développement professionnel proposée (a. sa perception de son rôle, b. sa perception de son agentivité dans la situation de développement professionnel proposée, c. sa perception de son autoefficacité dans la situation de développement professionnel proposée); 6) perceptions de la conseillère pédagogique du contexte de l'école (a. sa perception des enseignants, de leur formation et de leur enseignement

en général, b. sa perception des enseignantes accompagnées et de leur enseignement, c. sa perception du programme de formation, d. sa perception de la situation de développement professionnel proposée, e. sa perception du leadership de la direction).

Le processus d'accompagnement comporte les composantes suivantes : 1) phase d'identification des objectifs d'accompagnement; 2) phase de planification; 3) phase de mise en œuvre de pratiques d'accompagnement; 4) contrôle des pratiques et des résultats; 5) ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement. L'analyse du processus d'accompagnement sera présentée dans une section suivante.

Les caractéristiques du contexte de l'école après l'ajout de codes comportent les composantes et les aspects suivants : caractéristiques individuelles de la direction (a. mécanismes adoptés pour le contrôle du travail des enseignants; b. relation de confiance entre les membres de l'école, c. leadership de la direction, d. conception du rôle du conseiller pédagogique, e. perception d'agentivité de la direction, f. perception d'autoefficacité de la direction, g. conception du développement professionnel, h. conception du rôle de la direction, i. perception des enseignants, j. perception du conseiller pédagogique, k. perception de la direction de son rôle dans le développement professionnel des enseignants; l. conception d'agentivité des enseignants; m. perception de la direction de la situation de développement professionnel proposée; n. perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école; o. mécanisme de gestion des activités de développement professionnel); caractéristiques collectives des enseignantes (a. culture de collaboration; b. culture de développement professionnel; c. relation de confiance entre les membres de l'école; d. perception d'agentivité collective des enseignants; e. perception d'autoefficacité collective des enseignants; f. conception du rôle du conseiller pédagogique; g. perception des enseignants de la situation de développement professionnel proposée; h. conception du développement professionnel; i. conception du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants; j. perception du mécanisme adopté pour le contrôle du travail des enseignants; k. perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école; l. perception d'elles comme équipe; m. perception du leadership de la direction par les enseignants; n. perception du conseiller pédagogique; o. culture de changement).

La grille de codage des caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique et celle des caractéristiques du contexte de l'école se présente sur plusieurs lignes qui présentent des codes organisés selon la composante et l'aspect, des lignes présentant l'aspect en question, le nom du code qui lui correspond, sa description et, finalement, l'objectif de recherche poursuivi. Par exemple, le concept « caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique » contient la composante « perceptions du conseiller pédagogique de lui-même en général » qui contient l'aspect « perception du conseiller pédagogique de son rôle ». Cette perception a été repérée par le code « Perc_son_rôle_proj-CP » dont la description est : « Comment le conseiller pédagogique perçoit son rôle auprès des enseignants dans cette situation de développement professionnel proposée en particulier ». Ce code vise à atteindre le premier et le deuxième objectif de l'étude.

Pour assurer la rigueur de l'étude durant le codage des données, une procédure de validation interjuge a été réalisée (Creswell, 2014). Des analyses d'accords interjuges sur les premiers extraits de verbatim d'entrevues et de rencontres entre deux codeuses, soient deux étudiantes chercheuses au troisième cycle, ont été effectués. Pour ce faire, l'auteure de cette thèse a d'abord présenté et expliqué le cadre conceptuel et les objectifs de l'étude à sa collègue. Ensuite, les deux codeuses se sont engagées dans des cycles de codage et de confrontation pour un total de huit rencontres. Le contre-codage s'est arrêté après avoir obtenu 80 % d'accord interjuge pour les rencontres et les entrevues. L'utilisation d'une grille qui contient les codes, leurs définitions ainsi que des exemples ayant fait consensus lors des rencontres a aidé à l'atteinte de ce seuil jugé satisfaisant par Creswell (2014). Selon cet auteur, l'accord interjuge et la définition des codes augmentent la fiabilité des résultats (Creswell, 2014).

3.5.4. Analyse des aspects du processus d'accompagnement des enseignants

Une fois le codage du processus d'accompagnement terminé, l'étudiante chercheuse a procédé à l'analyse de ses aspects. Cette démarche s'apparente à l'étape de catégorisation de Van Der Maren (2004) qui « consiste à réduire, à condenser la collection des éléments [...] en mettant en relief les traits communs et généraux, les éléments qui se répètent, et en dégagant les structures ou les organisations qui peuvent apparaître dans les données » (p. 448).

Pour analyser l'aspect orienté du processus d'accompagnement, les objectifs ont été distingués selon qu'ils visent le processus d'apprentissage de l'enseignant, son processus d'enseignement ou ses caractéristiques. L'objectif de s'informer sur les pratiques des enseignantes, identifié par Sophie, ne pouvant faire partie d'aucun de ces objectifs, a été considéré seul. Ensuite, les données relatives à la planification, à la mise en œuvre, au contrôle et à l'ajustement ont été distinguées selon l'objectif auquel elles s'alignent.

Le soutien du processus d'apprentissage des enseignantes regroupe les données sur les objectifs, la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement en lien avec un apprentissage de nouvelles notions chez l'enseignant. Les pratiques de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes sont : « demander d'apporter des documents », « fournir des documents », « présenter le contenu des documents », « lire des documents », « demander de lire des documents », « expliquer le contenu des documents », « parler de la valeur des documents », « chercher l'attention des enseignantes lorsqu'elle parle », « gérer le temps », « inviter les enseignantes à une formation » et « planifier des dates ». Par exemple, la pratique d'accompagnement qui consiste à expliquer le contenu des documents peut amener l'enseignante à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage comme poser une question sur une notion ou lire des documents pour en apprendre plus sur des notions.

Le soutien du processus d'enseignement des enseignantes regroupe les données sur les objectifs, la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement axés directement sur la pratique enseignante. Les pratiques de soutien du processus d'enseignement des enseignantes sont : « proposer des pratiques d'enseignement », « parler de la valeur de sa proposition », « proposer du matériel (livres...) », « suggérer des ressources web », « Modéliser des pratiques d'enseignement », « donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes », « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques », « donner des exemples de pratiques », « deviner des pratiques des enseignantes », « émettre des hypothèses », « proposer des scénarios futurs pour les enseignantes », « poser une question en lien avec la pratique » et « répondre par une question ». Par exemple, la pratique d'accompagnement qui consiste à donner une rétroaction sur la pratique de l'enseignant peut l'amener à planifier des ajustements à ses propres pratiques d'enseignement.

Le soutien des caractéristiques des enseignantes regroupe les données sur les objectifs, la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement en lien avec les conceptions et les perceptions des enseignantes. Les pratiques d'accompagnement de soutien de la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée sont : « rappeler la finalité de la situation de développement professionnel », « parler à la place des collègues », « référer aux notes », « exprimer la valeur accordée à l'accompagnement », « exprimer son enthousiasme », « autoévaluer la rencontre », « présenter la situation de développement professionnel », « donner des conseils », « exprimer son empathie », « proposer des scénarios futurs », « clarifier son intention », « ramener au sujet » et « parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée ». Les pratiques d'accompagnement de soutien de la perception d'agentivité des enseignantes sont : « encourager les enseignantes à s'exprimer », « demander aux enseignantes de proposer un plan », « demander aux enseignantes d'approuver le plan d'accompagnement », « prendre des notes de ce que disent les enseignantes », « récapituler ce que les enseignantes disent », « donner la parole aux enseignantes », « écouter attentivement sans intervenir », « céder la parole (se laisser interrompre) », « continuer son idée lorsqu'elle est interrompue » et « remercier ». Les pratiques d'accompagnement de soutien de la perception d'autoefficacité des enseignantes sont : « encourager les enseignantes » et « exprimer sa perception des enseignantes et de leurs pratiques ». Les pratiques d'accompagnement de soutien de la perception des enseignantes du rôle de la conseillère pédagogique sont : « se montrer disponible pour les enseignantes » et « présenter son rôle ». Les pratiques d'accompagnement de soutien des conceptions des enseignantes sont : « exprimer son accord avec l'idée d'une enseignante », « exprimer son accord partiel avec l'idée d'une enseignante », « amener une idée différente (exprimer non implicitement son désaccord avec une idée) » et « présenter le rôle de l'enseignant ». Pour exemplifier, la pratique d'accompagnement qui consiste à donner la parole aux enseignantes semble montrer aux enseignantes qu'elles ont leur mot à dire et que la conseillère pédagogique souhaite les entendre. Cela peut être relié à l'une des caractéristiques des enseignantes : leur perception d'agentivité. Par exemple, lorsque la conseillère pédagogique rappelle la finalité de la situation de développement professionnel, qui est l'élève, cela peut amener les enseignantes à voir la valeur de l'accompagnement et ainsi avoir une perception positive de celle-ci.

Enfin, l'objectif de s'informer regroupe les objectifs et le contrôle des résultats qui sont axés sur « s'informer ». Les pratiques qui peuvent amener la conseillère pédagogique à s'informer sur les pratiques des enseignantes peuvent aussi soutenir soit le processus d'enseignement des enseignantes ou leurs caractéristiques. Ces pratiques sont : « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques » et « poser une question sur la pratique des enseignantes » (deux pratiques qui font aussi partie de la catégorie en lien avec le soutien du processus d'enseignement des enseignantes); « donner la parole aux enseignantes » et « écouter attentivement sans intervenir » (deux pratiques qui font aussi partie de la catégorie en lien avec le soutien des caractéristiques des enseignantes).

Une fois l'analyse de l'orientation du processus d'accompagnement achevée, une correction de codage a été effectuée sur certains codes (p. ex. les extraits codés par le code « poser une question » ont été divisés selon la teneur de la question en utilisant les codes : « poser une question sur le contenu des documents » et « poser une question sur la pratique »). De plus, la grille finale de codes présentée à l'annexe 8, a été mise à jour pour distinguer entre les quatre orientations du processus d'accompagnement : soutien du processus d'apprentissage des enseignantes, soutien du processus d'enseignement des enseignantes, soutien des caractéristiques des enseignantes et l'objectif de s'informer.

La grille de codage finale du processus d'accompagnement se présente ainsi sur quatre objectifs : 1) le soutien du processus d'apprentissage de l'enseignant, 2) le soutien du processus d'enseignement de l'enseignant, 3) le soutien des caractéristiques de l'enseignant et 4) l'objectif de s'informer sur les pratiques des enseignants. Elle se présente sur plusieurs lignes qui présentent la composante et l'aspect en question, le nom du code qui lui correspond, sa description et, finalement, l'objectif de recherche poursuivi. Par exemple, la composante « planification de pratiques d'accompagnement » contient l'aspect « présenter le contenu des documents » qui est repéré par le code « Planif_acc_présenter-CP » dont la description est : « Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter des documents, etc. ». Ce code vise à atteindre le 1^{er}, le 2^e et le 3^e objectif de l'étude.

Comme les extraits qui portent sur les pratiques d'accompagnement qui visent à s'informer font partie d'autres catégories, seuls l'objectif et le contrôle des résultats sont retenus dans la grille de codage finale.

Pour assurer la rigueur de cette démarche d'analyse, les citations d'une rencontre (rencontre 2 de Sophie) ont fait l'objet de validation auprès de la conseillère pédagogique et ont été soumises à un accord interjuge. La validation auprès de Sophie a permis de confirmer certains aspects et d'en ajuster d'autres. Par exemple, une distinction a été faite entre les rétroactions sur ce que les enseignantes pensent et ce qu'elles font. Ainsi, les interventions en lien avec les propos des enseignantes qui expriment leurs conceptions sont codées à l'aide des codes « exprimer son accord », « exprimer son accord partiel » et « amener une idée différente » alors que les interventions en lien avec la pratique des enseignantes elles-mêmes sont regroupées plutôt dans la catégorie « processus d'enseignement des enseignantes ». Cela se fait en examinant le contexte de la discussion et le contenu des propos des enseignantes, auquel la conseillère a réagi. L'accord interjuge, quant à lui, a permis de renommer certains codes et de les réorganiser. Cela a permis de stabiliser la grille de codage du processus d'accompagnement. Une validation avec une enseignante de la première école aurait été bénéfique. Elle a été demandée sans succès.

Ensuite, une analyse de la cohérence de chaque objectif avec le problème identifié ou la situation idéale souhaitée a été réalisée, suivi de l'alignement de la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement à cet objectif. Pour ce faire, une grille d'analyse a été utilisée. Le Tableau XI, présente un extrait de la grille d'analyse de l'orientation du processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle. Elle permet de vérifier l'orientation des objectifs identifiés par rapport au problème constaté et l'orientation des pensées et des pratiques par rapport à ces objectifs.

Tableau XI : Extrait d'une grille d'analyse de l'orientation du processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle

Problème constaté	Objectif	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
Manque de langage commun	Que les enseignantes comprennent que l'enseignement des stratégies de lecture est le rôle de l'enseignant	-	Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant	-	-
		Présenter le rôle de l'enseignant	-	-	-
		-	Rappeler la finalité du projet	-	-

L'analyse de la complexité du processus d'accompagnement a porté sur le nombre d'objectifs d'accompagnement identifiés, leur hiérarchisation en sous-objectifs, le nombre de composantes ciblées liées à l'enseignant (p. ex. nombre de phases du processus d'enseignement), la variété des ressources mobilisées ainsi que le nombre d'objectifs dont l'atteinte de résultats est contrôlée.

Pour analyser le nombre de composantes ciblées liées à l'enseignant, une colonne « composantes liées à l'enseignant » a été ajoutée au tableau d'analyse de l'orientation dont un extrait est présenté dans le Tableau XI. Pour chaque objectif et pratique, les composantes qu'ils semblent viser sont consignées.

Pour analyser la variété des ressources mobilisées, une description des documents collectés a été réalisée à l'aide de la grille de description des ressources. La description consiste à attribuer à chaque ressource le nom que les participantes lui ont attribué, consigner le nombre de documents existant, décrire son contenu, trouver un commentaire de la conseillère pédagogique sur la ressource et enfin mentionner à quelle rencontre cette ressource a été réellement utilisée. Le Tableau XII présente un aperçu de la grille de description des ressources mobilisées par Joëlle.

Tableau XII : Extrait d'une grille de description des ressources mobilisées par Joëlle

Nom attribué à la ressource	N	Source	Description du contenu	Commentaire de la conseillère pédagogique	R
Modèle à trois niveaux	1	Réalisé par le Comité littératie et, les services éducatifs de la commission scolaire (document interne)	Schéma qui présente le rôle de l'enseignant et des autres professionnels auprès des élèves selon trois niveaux : 1) intervention universelle (concerne l'enseignant seul); 2) intervention ciblée (concerne l'enseignant et les professionnels); 3) intervention dirigée (concerne les professionnels).	« Ils s'en servent pour... tout le modèle en orthopédagogie est basé là-dessus. Pour justement ne pas déresponsabiliser le titulaire. Donc c'est quelque chose qui commence à circuler beaucoup. J'ai des photocopies dans le bureau de notre vision de la CS du modèle à 3 niveaux en littératie. Je n'ai pas pensé l'apporter aujourd'hui. Mais au besoin je l'ai dans mon ordi parce que j'apporte toujours mon ordi au cas où. Ce qui fait que j'ai tout ce à quoi je n'ai pas pensé. Mais c'est vrai que ça pourrait être intéressant de l'apporter. » (Joëlle, entrevue 2)	

Par ailleurs, l'analyse du dynamisme du processus d'accompagnement a été réalisée à partir de la description de la poursuite des mêmes objectifs à travers les rencontres, leur modification ou leur abandon en cours de route et l'émergence de nouveaux objectifs. Pour ce faire, les objectifs ont été observés par activité de recherche.

L'analyse de la précision du processus d'accompagnement a porté sur la formulation des objectifs (s'ils sont clairs et atteignables à court ou à moyen terme).

Enfin, l'analyse de l'agentivité du processus d'accompagnement a porté sur le degré d'agentivité que favorisent les objectifs et les pratiques d'accompagnement mises en œuvre. Pour ce faire, une colonne a été ajoutée à la grille pour consigner les observations réalisées.

3.5.5. Extraction des citations et compilation des données dans des grilles

Une fois la grille de codes stabilisée et le codage de tout le corpus corrigé, l'étudiante chercheuse a extrait les codes pour chaque cas selon le schéma suivant :

- Les citations liées aux caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique ont été extraites de deux façons. Celles liées à ses formations, ses expériences, ses connaissances, ses conceptions et ses perceptions sur elle-même, sur les enseignants en général et sur le programme de formation ont été extraites de toutes les entrevues à la fois parce qu'aucune pertinence de considérer leur évolution n'a été observée étant donné, probablement, la courte durée de la collecte de données. Par exemple, les citations sur la conception de l'accompagnement ont été extraites des six entrevues de Sophie parce que les conceptions

ne semblaient pas changer dans la courte période de temps de la recherche. La perception du leadership de la direction, la perception des enseignantes accompagnées et de leur enseignement et la perception de la situation de développement professionnel proposée ont été extraites par entrevue pour pouvoir ensuite regarder leur évolution à travers le temps. Par exemple, les citations sur la perception des enseignantes ont été extraites des entrevues 1, 2, 3, 4, 5 et 6 de Sophie de manière séparée pour voir si sa perception a changé au fil des rencontres.

- Les citations liées au processus d'accompagnement ont été extraites par code de chacune des phases du processus selon la démarche qui suit : les citations liées aux objectifs et à la planification des pratiques sont extraites de l'entrevue initiale, les objectifs et la planification des rencontres sont extraits de l'entrevue initiale et des entrevues « pré » de chaque rencontre, les citations sur la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement sont extraites de chaque rencontre, les citations sur les phases de contrôle et d'ajustement sont extraites des entrevues « post » et de l'entrevue finale. Pour éviter de perdre des codages, une vérification par code a été effectuée dans certaines entrevues. Cela a révélé la présence de certaines citations pertinentes qui n'étaient pas visées par lesdites entrevues. Parfois, par exemple, la conseillère pédagogique parle de sa planification dans des entrevues « post ».
- Les caractéristiques du contexte de l'école ont été extraites pour les directrices et les enseignantes de façon distincte des rencontres et de leurs entrevues.

Les citations extraites ont été compilées dans des grilles de compilation des citations (présentées à l'annexe 9) basées sur le modèle de la grille finale de codage. Les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique ont été compilées dans deux types de grilles : une pour les codes stables, dont un extrait est présenté dans le Tableau XIII, et une pour les codes évolutifs, dont un extrait est présenté dans le Tableau XIV. Les caractéristiques jugées évolutives selon l'analyse des citations sont : perceptions de la situation de développement professionnel proposée, perceptions des enseignantes accompagnées et de leur enseignement et perceptions du leadership de la direction. Cette compilation permet d'observer l'évolution de ces perceptions à travers les entrevues.

Tableau XIII : Extrait de la grille de compilation des citations sur les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique selon la composante, l'aspect, la fréquence et la citation

Composantes	Aspect	F	Citations
Formations et expériences du conseiller pédagogique	Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant		
	Expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant		
	Formations du conseiller pédagogique en tant que CP		
	Expériences du conseiller pédagogique en tant que CP		
Connaissances du conseiller pédagogique	Connaissances sur le sujet de l'accompagnement		
	Connaissances sur ce type d'accompagnement		
	Connaissances sur les stratégies d'accompagnement		
Conceptions du conseiller pédagogique	Conception de l'accompagnement		

Tableau XIV : Extrait de la grille de compilation des citations sur les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique par entrevue

6. Perceptions du contexte du projet d'accompagnement en particulier

Aspect	F	Citations entrevue 1	F	Citations entrevue 2	F	Citations entrevue 3	F	Citations entrevue 4	F	Citations entrevue 5	F	Citations entrevue 6
22. Perceptions du projet d'accompagnement CODE ÉVOLUTIF												
23. Perceptions des enseignants accompagnés et de leur enseignement CODE ÉVOLUTIF												
24. Perceptions du leadership de la direction CODE ÉVOLUTIF												

En ce qui concerne le processus d'accompagnement, une grille a été compilée à partir de l'entrevue initiale, une à partir des citations de chaque rencontre (elle inclut toutes les composantes du processus d'accompagnement compilées des entrevues « pré » et « post » et de l'observation de la rencontre) et enfin une à partir des citations de l'entrevue finale.

Les caractéristiques du contexte ont été compilées dans deux grilles. Celle des caractéristiques individuelles de la direction est basée sur les données tirées de son entrevue et

de la rencontre d'accompagnement à laquelle elle a assisté. Celle des caractéristiques collectives des enseignantes est basée sur les données tirées de leur entrevue et des rencontres d'accompagnement.

L'annexe 9 présente les grilles de compilation des caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique, du processus d'accompagnement et des caractéristiques du contexte de l'école. En plus des concepts, des composantes et des aspects, les grilles contiennent une colonne pour inscrire la fréquence des citations observées pour chaque aspect et une colonne pour les citations extraites. Cette méthode de compilation est inspirée de Cartier (2009; 2012) et elle permet de vérifier les aspects n'ayant pas de citations et de les ajouter au besoin et d'effectuer une autre vérification des citations pour chaque aspect et de les corriger au besoin. De plus, elle permet d'avoir une vue d'ensemble des données, ce qui facilite la rédaction des résultats. La fréquence est utile pour vérifier les données et pour analyser la complexité du processus d'accompagnement.

Après avoir compilé toutes les citations, des constats ont été tirés des citations de chaque aspect sous forme de titres ajoutés dans les grilles de compilation. Les citations à l'intérieur de chaque cellule sont organisées et un titre leur est assigné selon ce que relève le contenu des citations. Par exemple, alors que les citations de l'aspect « fournir des documents », comme le montre le Tableau XV, sont organisées par document, les citations de l'aspect « poser une question sur la pratique » sont organisées selon l'objet de la question (planification de pratiques d'enseignement, mise en œuvre...).

Tableau XV : Extrait d'une grille de compilation contenant des constats

Composante	Aspect	F	Citations
Planification des pratiques d'accompagnement	Fournir des documents	5	<p>Document du continuum</p> <p><i>Essentiellement, c'est le dispositif que je leur propose mais que je sais qu'on fait quand on est en première année. (Sophie, entrevue 5)</i></p> <p>Document de 1^e année</p> <p><i>Ça fait un bout que j'y pense puis que je me dis: « Qu'est-ce que je leur donnerais comme pour une première étape qui serait dans le sens de ce qu'est la compétence qui les dévierait pas de ça mais qui les aiderait à observer puis qui touche les grandes sphères? » Développer une conception juste de la lecture, être axé sur la compréhension, avoir des stratégies pour se déprendre et une attitude d'intérêt face à la lecture de livres. Puis c'est un document de travail, là, pour le moment. (Sophie, entrevue 5)</i></p>

Enfin, deux tableaux de fréquence ont été réalisés pour constituer un aperçu global des données sur le processus d'accompagnement. Le premier tableau, dont un extrait est présenté dans le Tableau XVI, contient la fréquence des citations par période (début du projet, par rencontre et fin du projet). Le deuxième tableau, dont un extrait est présenté dans le Tableau XVII, présente quant à lui, les fréquences comptabilisées. Cette compilation permet de décrire le processus d'accompagnement de façon globale tout en ayant une idée sur ce qui était réalisé dans chaque rencontre. De plus, il permet de décrire le moment d'identification de chaque objectif, ce qui aide à l'analyse de la dynamique du processus d'accompagnement. Les deux tableaux de fréquence contiennent les mêmes composantes et aspects de la grille finale de codage et la grille de compilation des citations.

Tableau XVI : Extrait du tableau de fréquence par période

Processus d'apprentissage des enseignants

Composante	Aspect	Début	R1	R2	R3	R4	Fin
1. Objectifs d'accompagnement							
2. Planification de l'accompagnement	1. Demander d'apporter des documents						
	2. Fournir des documents						
	3. Présenter le contenu des documents						
	4. Lire des documents						
	5. Demander de lire des documents						
	6. Expliquer						
	7. Parler de la valeur des documents						
	8. Suggérer une modalité de travail						

Tableau XVII : Extrait du tableau de fréquences comptabilisées

Processus d'apprentissage des enseignants

Composante	Aspect	F
1. Objectifs d'accompagnement		
2. Planification de l'accompagnement	1. Demander d'apporter des documents	
	2. Fournir des documents	
	3. Présenter le contenu des documents	
	4. Lire des documents	
	5. Demander de lire des documents	
	6. Expliquer	
	7. Parler de la valeur des documents	
	13. Suggérer une modalité de travail	

3.5.6. Analyse des interrelations

La dernière étape d'analyse a visé à étudier l'interrelation entre d'une part le processus d'accompagnement et d'autre part les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école. Pour ce faire, les résultats sur le processus d'accompagnement ont été rédigés d'abord. Ensuite, à l'aide de matrices présentant les phases du processus d'accompagnement en ordonnées et les caractéristiques en abscisses, l'analyse des interrelations a été réalisée. L'annexe 10 et l'annexe 11 présentent respectivement les matrices d'interrelation des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et des caractéristiques du contexte de l'école. L'analyse consistait à regarder s'il y a présence ou non d'une interrelation entre chaque caractéristique visée par l'analyse et les phases du processus d'accompagnement, puis de décrire cette interrelation. Lorsqu'une interrelation est observée entre une caractéristique et une phase du processus, le signe (X) est écrit dans la cellule de croisement de l'ordonnée avec l'abscisse. Lorsqu'une interrelation non liée spécifiquement à une phase est observée, le signe (*) est écrit et lorsqu'aucune interrelation ne semble être observée, le signe (-) est écrit. À titre d'exemple, lorsqu'une interrelation est observée entre la conception d'apprentissage de la conseillère pédagogique et la mise en œuvre de la pratique d'accompagnement qui consiste à donner une rétroaction, « X » est écrit au croisement de la composante « conception du conseiller pédagogique de l'apprentissage » avec la phase de mise

en œuvre. Le Tableau XVIII présente un aperçu de la matrice d'analyse des interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et ses caractéristiques individuelles. Ensuite, dans un document de traitement de texte, l'interrelation observée est décrite. Cette méthode, inspirée de Miles et Huberman (2003), facilite l'analyse de l'interrelation entre plusieurs composantes, comme c'est le cas dans la présente recherche. Elle permet ainsi de considérer toutes les caractéristiques lors de l'analyse et de la rédaction des résultats.

Tableau XVIII : Matrice d'analyse des interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et ses caractéristiques individuelles

Caractéristiques de la conseillère pédagogique	Objectifs	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
1. Formations et expériences comme enseignante	X*	-	X	-	-
2. Formation et expériences comme conseillère pédagogique	X *	-	X	-	-
3. Conceptions de l'accompagnement	X*	X	X	X	-
4. Conceptions du rôle du conseillère pédagogique	X	X	X	-	-
5. Conceptions de l'enseignement	-	X	X	-	-
6. Conceptions de l'apprentissage	-	X	X	-	-
7. Conceptions du développement professionnel	-	-	-	X	-

3.6. Considérations d'ordre éthique

Pour mener la présente recherche, un certificat éthique a été obtenu et renouvelé auprès du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR). Dans la présente étude, un engagement à respecter les trois principes directeurs de l'éthique de la recherche avec des êtres humains a été pris (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2014). Pour ce faire, un formulaire de consentement libre et éclairé a d'abord été présenté aux participants avant qu'ils ne prennent la décision de participer. Dans ce formulaire, suffisamment d'informations permettant d'évaluer les risques et les bénéfices potentiels de leur participation à la recherche leur ont été fournies. De plus, un engagement dans une relation juste

et équitable avec tous les participants, et ce, dès le processus de recrutement, a été pris. Parmi les mesures prises pour respecter les règles éthiques de la recherche auprès des êtres humains, l'anonymat des participants à la recherche ainsi que des noms de personnes, d'écoles ou de commissions scolaires annoncés par les participants a été assuré. Pour ce faire, leurs noms ont été remplacés par des noms fictifs (p. ex. Joëlle et Sophie pour les deux conseillères pédagogiques, Gabrielle et Adèle pour les deux directrices, école 1, 2... CS1, 2...). Les données brutes en format audio ont été conservées dans un document protégé par mot de passe et ceux en format papier ont été anonymisés et conservés dans un tiroir fermé sous clé. Enfin, toutes les données brutes seront détruites sept ans après la fin du projet de recherche.

CHAPITRE 4. Résultats et discussion

Ce chapitre présente et discute les résultats obtenus aux objectifs de la recherche qui sont les suivants : lors d'un accompagnement dans une école, 1) décrire le processus d'accompagnement d'enseignants par un conseiller pédagogique; 2) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique; 3) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école. Les résultats obtenus aux trois objectifs sont d'abord présentés pour chacun des deux cas séparément. Ensuite, les principaux constats des deux cas sont discutés à la lumière du cadre conceptuel et de la problématique de l'étude.

4.1. Accompagnement de la conseillère pédagogique Sophie à l'école 1

Les résultats obtenus à l'étude de cas de l'accompagnement de Sophie à l'école 1 permettent de décrire le processus d'accompagnement réalisé par la conseillère pédagogique Sophie à l'école et l'interrelation qui existe entre d'une part ce processus et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école. Dans cette section, une description sommaire du cas d'accompagnement de Sophie à l'école 1 est d'abord présentée. Ensuite, les résultats de l'objectif 1 sur la description du processus d'accompagnement de Sophie sont exposés, suivis des résultats de l'objectif 2 sur l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique et enfin des résultats de l'objectif 3 sur l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école.

4.1.1. Description sommaire du cas d'accompagnement de Sophie à l'école 1

L'accompagnement de Sophie à l'école 1 portait sur l'arrimage des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture entre les enseignantes de 1^{re}, 2^e et 3^e année primaire de cette école. Comme le montre le Tableau XIX, qui rappelle les activités d'accompagnement de Sophie, son processus d'accompagnement s'est réalisé sur quatre rencontres d'accompagnement qui se sont déroulées de janvier à juin 2017.

Tableau XIX : Activités d'accompagnement de Sophie à l'école 1

Avant la R1	Rencontre 1	Avant la R2	Rencontre 2	Avant la R3	Rencontre 3	Avant la R4	Rencontre 4	Bilan
- Identification des objectifs d'accompagnement - Planification des pratiques d'accompagnement	- Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement - Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques	- Identification des objectifs d'accompagnement - Planification des pratiques d'accompagnement	- Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement - Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques	- Identification des objectifs d'accompagnement - Planification des pratiques d'accompagnement	- Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement - Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques	- Identification des objectifs d'accompagnement - Planification des pratiques d'accompagnement	- Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement - Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques	Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques

C'est à la demande de la directrice de l'école, Gabrielle, qui était nouvellement en poste, que la conseillère pédagogique a planifié et offert cet accompagnement. Cette demande est issue du constat que la directrice avait préalablement fait de l'écart dans l'attribution des notes entre les enseignantes de ces niveaux, ce qu'elle appelait « le problème des montagnes russes ». Plus précisément, elle avait constaté que certains élèves qui recevaient une bonne note en français en 1^{re} année voyaient leurs notes diminuer en 2^e année pour ensuite les voir remonter en 3^e année. Pour elle, cela affectait les élèves concernés qui risquaient de ne pas comprendre la cause de cette fluctuation.

Puisqu'un autre problème d'attribution de notes avait été constaté chez les enseignants de 4^e, de 5^e et de 6^e année, la première rencontre regroupait tous les enseignants de l'école et avait pour but de réviser les cadres d'évaluation du ministère de l'Éducation (MÉLS, 2011) et de prendre connaissance des documents disponibles sur le sujet. Cette rencontre a eu lieu lors d'une journée pédagogique et la directrice, Gabrielle, était présente. Durant cette rencontre, il n'y avait pas eu de discussions avec les enseignants sur les problèmes constatés, probablement parce que les deux problèmes étaient différents, tout comme le mentionnait Sophie lors de l'entrevue initiale.

Ensuite, deux autres rencontres ont eu lieu auxquelles les six enseignantes de la 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire et l'orthopédagogue de l'école ont participé. À la fin de ces deux rencontres successives, Sophie a rencontré Gabrielle pour lui faire part des besoins exprimés par les enseignantes. À ce moment, la directrice a autorisé une quatrième rencontre d'accompagnement aux deux enseignantes de 1^{re} année pendant l'année. Contrairement aux trois premières rencontres qui avaient pour thème l'évaluation, la quatrième a porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en 1^{re} année. Il a aussi été prévu que d'autres

rencontres aient lieu pour les deux autres niveaux l'année suivante. Ainsi, comme le mentionnait Sophie dans l'entrevue finale, l'accompagnement ne faisait que commencer.

4.1.2. Processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement de Sophie présentait des aspects d'orientation de complexité, de dynamisme, de précision et d'agentivité et il s'est déroulé sur quatre cycles du processus d'accompagnement. De plus, quatre objectifs différents ont été constatés : 1) soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes, 2) soutenir le processus d'enseignement, 3) soutenir les caractéristiques des enseignantes et 4) s'informer de leurs pratiques. Cette section présente d'abord l'aspect orienté du processus d'accompagnement et ensuite les autres aspects : complexité, dynamisme, précision, orientation et agentivité.

4.1.2.1. Aspect orienté du processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement de Sophie a été orienté vers la résolution du problème de fluctuation des notes constaté et ses pensées et pratiques vers l'atteinte des objectifs identifiés. Dans cette section, les objectifs de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes, de leur processus d'enseignement et de leurs caractéristiques ainsi que l'objectif de s'informer de leurs pratiques sont d'abord présentés. Pour chaque objectif, la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement qui y sont alignés sont présentés. Enfin, une synthèse de l'aspect de l'orientation du processus d'accompagnement est exposée.

Soutien du processus d'apprentissage des enseignantes

Sophie avait pour objectif de soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes. Pour ce faire, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de cet objectif. Les phases du processus d'apprentissage de l'enseignant sont les suivantes : 1) identifier des objectifs d'apprentissage, 2) planifier des stratégies d'apprentissage, 3) mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, 4) contrôler les stratégies d'apprentissage et l'atteinte des objectifs, et 5) ajuster les stratégies d'apprentissage et les objectifs. La partie qui suit présente d'abord l'objectif identifié par Sophie et décrit ensuite les phases de planification, de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement qui y sont alignées.

Objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes identifié par Sophie

L'objectif d'accompagnement visé par Sophie ciblant le processus d'apprentissage des enseignantes a été formulé ainsi : « mon objectif c'était qu'ils se l'approprient ou qu'ils se le remémorent parce que déjà ça nous dit "est-ce que mes évaluations sont bien en lien avec les encadrements?" » (Sophie, entrevue1). Il peut être résumé comme suit : « que les enseignantes aient une meilleure compréhension des cadres d'évaluation ». Cet objectif a été poursuivi à la première rencontre d'accompagnement. Aucune indication quant à sa poursuite durant la deuxième et la troisième rencontre n'a été obtenue.

Pensées et pratiques orientées vers l'atteinte de l'objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes

Sophie a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de l'objectif ciblant le processus d'apprentissage des enseignantes pour toutes les rencontres d'accompagnement bien que l'objectif n'ait été identifié explicitement que pour la première rencontre d'accompagnement. Le Tableau XX offre un aperçu global des pratiques d'accompagnement et de leur fréquence d'observation à chacune des phases du processus d'accompagnement (planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement). Dans la partie qui suit, ces phases sont décrites.

Tableau XX : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Sophie des pratiques d'accompagnement qui visent le processus d'apprentissage des enseignantes

Pratiques d'accompagnement	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
1. Demander d'apporter des documents	0	1	0	0
2. Fournir des documents	12	15	1	0
3. Présenter le contenu des documents	2	24	5	0
4. Lire des documents	0	6	2	0
5. Demander de lire des documents	0	4	0	0
6. Expliquer le contenu des documents	1	84	1	0
7. Parler de la valeur des documents	0	4	0	0
8. Chercher l'attention des enseignantes lorsqu'elle parle	0	1	0	0
9. Gérer le temps	2	1	1	0
10. Inviter les enseignantes à une formation	0	3	0	0
11. Planifier des dates	0	1	0	0

Planification des ressources matérielles et des pratiques d'accompagnement

Sophie a planifié avoir recours à des ressources matérielles sous forme de documents sur l'évaluation à remettre aux enseignantes et les expliquer lors de la première et de la deuxième rencontre d'accompagnement. Ces ressources sont présentées dans le Tableau XXI qui suit.

« Après d'habitude, j'y vais avec le matériel [...] en principe, elles ont tout leur matériel, mais j'ai refait des copies quand même parce que je ne peux pas savoir. » (Sophie, entrevue 3)

« Si on veut parler d'évaluation, parce que c'est ce qu'on va faire dans l'accompagnement, parler d'évaluation et que les enseignants mettent leurs évaluations sur la table. Mais auparavant, il faut faire le tour des encadrements. » (Sophie, entrevue 1)

Par ailleurs, Sophie a planifié gérer le temps à la troisième rencontre pour arriver à prendre une décision commune pour la pratique d'enseignement. Elle craignait que la discussion sur la lecture prît plus de temps que l'écriture et ainsi qu'elle manquât de temps.

« Je vais m'arranger [demain] pour qu'on avance dans le temps pour qu'il reste du temps à la fin pour jaser de la prise de décision. C'est certain. Sinon, si moi je ne fais pas ça, c'est sûr qu'on peut arriver à ne pas l'avoir fait. Parce que présenter en lecture en plus alors...non, non, c'est certain, j'ai ça dans ma tête. » (Sophie, entrevue 3)

Tableau XXI : Ressources mobilisées par Sophie en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes

Nom attribué à la ressource	N	Source	Description du contenu	Commentaire de Sophie	R1	R2	R3	R4
Les essentiels	6	Documents préparés par Sophie en collaboration avec sa collègue et révisés au début de chaque année.	« Des saisies de pages du programme, des échelles de niveaux de compétences, du cadre d'évaluation des apprentissages, progression... on a fait des saisies et on appelle ça des essentiels. » (Sophie, entrevue1)	« Nous, on donne les encadrements tels qu'ils sont... du genre quand vous avez tous vos encadrements, il y a certaines parties des encadrements qui servent plus à l'évaluation. » (Sophie, entrevue1)	X	X	X	
Exemples types d'écriture de 1 ^{re} année	2	Réalisés par des enseignantes et des conseillers pédagogiques de deux commissions scolaires, dont celle de Sophie, à la demande du ministère de l'Éducation au début de la réforme curriculaire de 2001. « Les enseignantes étaient plus nombreuses que les CP » (Sophie, courriel).	« Des écrits d'élèves qui illustrent chacun des échelons (... des niveaux de compétence développementale » (Sophie, entrevue1)	« Je m'en sers encore juste pour le premier cycle parce qu'ils peuvent être utiles dans ces situations-là. Les autres on ne s'en sert plus » (Sophie, entrevue1)	X	X		
Article de Richard Allington	1	Les six caractéristiques de l'enseignement efficace de la lecture au niveau élémentaire. Traduction de l'article <i>What I've Learned About Effective Reading Instruction From a Decade of Studying Exemplary Elementary Classroom Teachers</i> (Allington, 2013). « Traduit par le groupe de collaborateurs de De mots et	C'est un article de 22 pages. Sous titres : introduction, le temps, les textes, l'enseignement, la discussion, les tâches, les tests et résumé. Il traite de résultats de recherches sur les pratiques des enseignants jugés efficaces au niveau primaire aux États-Unis.	« Richard Allington, c'en est un qu'on connaît mieux qui est beaucoup sur le volume de lecture, le volume d'écriture. [...] en termes de proportions des dispositifs » (Sophie, entrevue 5)				X

		de Craie, à l'occasion de la venue d'Allington au premier congrès de De mots et de craie. » (Sophie, courriel)						
Document du continuum	1	Document réalisé par Sophie en collaboration avec sa collègue en se basant sur le Continuum en lecture, les attentes de fin de cycle et les échelles de niveaux de compétence.	Trois documents en couleurs : - Liens entre le profil de l'élève et le jugement à porter à la fin de la 1 ^{re} année (2 pages) - Liens entre le profil de l'élève et le jugement à porter à la fin du 1 ^{er} cycle (2 pages) - Liens entre le profil de l'élève et le jugement à porter à la fin de la 3 ^e année (2 pages)	« On a laissé le continuum tel qu'il est, mais on a recherché et après ça, on s'est dit : « Avec les attentes, quand un élève est dans cette phase-là et qu'il fait sa correspondance, attentes et phases développementales. » [...] À chaque fois, on a juste tiré deux grandes lignes pour aider nos enseignantes. » (Sophie, entrevue 5)			X	
Documents de 1 ^{re} année	2	Document réalisé par Sophie pour les enseignantes de 1 ^{re} année	Deux feuilles pliées en deux : 1) La lecture collective du message du matin-attitudes et stratégies; 2) La lecture collective d'une œuvre de littérature pour la jeunesse-attitudes et stratégies. Dans chacune, on y voit, le titre, un espace pour écrire le nom et la date et les sous-titres : les conceptions de la lecture et compréhension, les stratégies et les attitudes.	« Je l'ai juste repris pour qu'elles puissent surligner en observation, mais que lorsqu'elles vont prendre ça pour revenir ici, c'est la même chose. Même chose pour ici, au niveau de compréhension, conception de la lecture que j'ai mise en haut » (Sophie, entrevue 5)				X

Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement et des ressources

Durant les quatre rencontres d'accompagnement, les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par Sophie qui visaient à soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes étaient au nombre de six. Il s'agit de : « fournir des documents », « présenter des documents » sur l'évaluation, « parler de la valeur de ces documents », « expliquer le contenu des documents », « lire » et « demander de lire » certaines sections des documents.

À toutes les rencontres, Sophie avait avec elle les documents regroupés dans un cartable. Même si elle avait fourni le document *Les essentiels* à la première rencontre, elle a quand même apporté des copies supplémentaires à la deuxième rencontre qu'elle a fournies à nouveau aux enseignantes qui ne l'avaient pas avec elles. Elle leur a aussi remis les documents : « exemples types d'écriture de 1^{re} année », « le document du continuum », « l'article de Richard Allington » et « les documents de 1^{re} année ».

Elle a présenté le contenu du document *Les essentiels* à chacune des trois premières rencontres. De plus, elle a souligné la valeur de ce document à la troisième rencontre. Selon elle, ce document permettait de synthétiser les informations qui se trouvaient dans différents documents ministériels, ce qui pouvait aider les enseignantes à mieux comprendre la démarche d'évaluation. Les citations suivantes illustrent la présentation de ce document et de sa valeur.

« Il y a une page sur le cadre d'évaluation des apprentissages. Vous arrivez, puis ça dit : "Voici les critères d'évaluation." Ce n'est pas très loin, c'est une page, deux pages, puis là on est dans les deux pages du cadre d'évaluation. Puis il touche seulement l'écriture. Alors là, vous avez vos critères ici. » (Sophie, rencontre 2)

C'est un petit peu pour ça qu'on a fait l'essentiel. Pour dire : « Dans nos encadrements, c'est [volumineux]. Mais ici, là, j'ai au moins l'essentiel. » (Sophie, rencontre 3)

À certaines occasions, Sophie a expliqué des aspects du contenu de ce document. Par exemple, elle a expliqué les critères d'évaluation de l'écriture et de la lecture. Pour ce faire, elle demandait aux enseignantes d'ouvrir une page spécifique et elle l'expliquait.

« Ça, ce sont les critères qui vous servent à mettre une note. Les autres critères, vous en tenez compte pour rétroagir, pour aider l'élève à progresser parce qu'au premier jour de la troisième année, ça commence à compter. » (Sophie, rencontre 2)

Au cours de l'explication, elle a aussi lu elle-même certaines sections du document *Les essentiels* et elle a aussi demandé aux enseignantes de le faire. Les citations suivantes illustrent ceci.

« Le premier encadré, vous vous souvenez, vous l'avez vu dans le continuum : “Les principales modalités permettant à l'enseignant de recueillir et consigner des traces sur la compétence de l'élève sont l'entretien entre l'élève et l'enseignant pour une lecture silencieuse ou lecture orale”. » (Sophie, rencontre 3)

« Vous pouvez prendre vos critères, ça va vous rafraîchir la mémoire. » (Sophie, rencontre 3)

Contrôle des pratiques d'accompagnement et de l'atteinte de l'objectif

Après chacune des trois premières rencontres d'accompagnement, Sophie a contrôlé plusieurs pratiques d'accompagnement qu'elle avait mises en œuvre en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes sur l'évaluation. Il s'agit surtout des pratiques qui consistaient à « fournir des documents », « présenter le contenu des documents », « expliquer le contenu des documents », « lire des documents » et « gérer le temps ». Dans l'ensemble, Sophie était satisfaite des pratiques d'accompagnement qu'elle avait mises en œuvre et les trouvait utiles pour les enseignantes.

Lors du contrôle de la pratique d'accompagnement qui consistait à fournir le *Document du continuum*, Sophie a déclaré qu'elle l'avait apporté au besoin et qu'elle l'avait proposé à la suite d'un commentaire d'une enseignante sur son utilité. Elle a dit :

« J'ai ajouté le document du continuum, celui qui est en couleurs parce que Lucie a dit “je m'en sers à la fin de l'année quand même”...ah! J'étais quand même contente de voir qu'il servait. » (Sophie, entrevue 4)

Le contrôle de la pratique qui consiste à présenter le texte *Les essentiels* montre que cette pratique visait à permettre aux enseignantes de comparer leurs pratiques à celles proposées dans les cadres d'évaluation et ainsi prendre conscience de l'écart qui peut exister entre les deux. Elle s'est exprimée ainsi à ce sujet :

« Donc là c'est comme un moyen pour moi de ramener un encadrement plutôt que de juste dire ben...parce que là ils ouvrent l'encadrement et puis là elles le voient. Puis ça a fait l'effet là où elles se sont dit "oh! Il faudrait peut-être ajuster nos grilles". » (Sophie, entrevue 3)

Pour ce qui est du contrôle de la pratique d'accompagnement qui consiste à expliquer le contenu des documents, elle trouvait celle-ci intéressante puisqu'elle aidait les enseignantes à mieux comprendre certaines notions liées à l'évaluation.

« Puis c'est intéressant, Lucie elle mélangeait les tableaux d'ancrage, les mini-leçons de stratégies avec les tableaux d'ancrage comportemental. Ça, c'est intéressant. Ça m'a permis de clarifier. » (Sophie, entrevue 5)

En ce qui concerne la pratique d'accompagnement qui consistait à lire des extraits de documents, elle la qualifiait d'aidante. Pourtant, elle ne pouvait pas relire *Les essentiels* au complet à la deuxième et troisième rencontre, même si elle en avait constaté le besoin, parce que la première rencontre était consacrée à cela. Les deux citations suivantes traitent du contrôle de la pratique de la lecture de documents.

« Lire des documents qui parlent aide à s'en venir vers le moment où on peut dire " bon c'est le texte illustré, bon, c'est ceci, c'est cela " alors il y avait ça. » (Sophie, entrevue 4)

« Ici, je ne peux pas me permettre de les relire, on a une rencontre où on les a vus. » (Sophie, entrevue 4)

Enfin, le contrôle de la pratique d'accompagnement à l'apprentissage qui consistait à gérer le temps révèle que Sophie l'avait mise en œuvre, tout comme elle l'avait planifiée, pour réussir à prendre des décisions en lien avec la lecture à la troisième rencontre d'accompagnement. Elle a dit :

« Mais je voulais quand même qu'on arrive à la lecture. Alors oui, cet après-midi, il y a eu des moments où il a fallu que je dise "dans cinq minutes il faut que je vous interrompe [...], mais sachez que là je suis en train de regarder le temps puis qu'il va rester quelque chose à voir pour la lecture". » (Sophie, entrevue 4)

Par ailleurs, Sophie a contrôlé explicitement l'atteinte de l'objectif d'accompagner le processus d'apprentissage des enseignantes poursuivi explicitement à la première rencontre d'accompagnement. Ce contrôle s'est fait à deux occasions. Le premier moment a été après la première rencontre d'accompagnement, alors qu'elle avait présenté *Les essentiels*. Pourtant, elle hésitait à se prononcer sur le résultat obtenu puisqu'elle avait eu de la difficulté à interpréter le silence des enseignants durant cette rencontre.

« C'est sûr que je me dis "il faut que je présente ça" tout à fait. Puis c'est quand même une belle équipe, école 1. Quand je vais là, ça se passe bien. Alors non, je ne m'étais pas dit "c'était parfait". Je ne me suis pas dit ça. En même temps, je me suis dit "tiens peut-être qu'ils connaissent plus les encadrements que je pense" parce qu'il n'y avait pas plein de questions. Il n'y avait pas plein de ...ou de récriminations, parce que des fois on va avoir ça "nous, ce que dit le programme...", des fois on va avoir ça, mais là, non on n'était pas là-dedans du tout du tout. » (Sophie, entrevue 1)

Le deuxième moment où Sophie a explicité le contrôle de l'atteinte de l'objectif poursuivi a été après la troisième rencontre d'accompagnement où elle avait constaté encore une fois que c'était un objectif qui n'était pas complètement atteint étant donné que les enseignantes ne s'étaient pas servies de leur apprentissage sur les cadres d'évaluation lorsqu'elles avaient évalué les élèves à la 2^e étape.

« Là, ce que je constate c'est que depuis qu'ils l'ont vu en janvier, ils ont un bulletin à faire, mais on ne s'est pas servi des Essentiels comme tels. » (Sophie, entrevue 4)

Ajustement de l'objectif et des pratiques d'accompagnement, le cas échéant

Aucune indication quant à l'ajustement de l'objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignants n'a été obtenue. De plus, il n'y avait pas de nécessité pour elle d'ajuster ses pratiques d'accompagnement non plus. La seule chose, selon elle, qui pouvait être

ajustée dans des projets semblables, et non ce projet-ci, était la présentation des cadres d'évaluation en même temps que les enseignantes présentent leurs pratiques d'évaluation pour que le lien soit mieux fait.

« Ici, je ne peux pas me permettre de les relire, on a une rencontre où on les a vus, mais c'est moins frais dans leur esprit. Je pense que si j'avais à refaire, là, je ne ferais que la présentation, puis la lecture des Essentiels se fait avec nos traces au moment où on sait qu'on va présenter nos traces et, quand je suis venue en janvier, je pensais que c'est ce qu'on ferait. » (Sophie, entrevue 4)

Soutien du processus d'enseignement des enseignantes

Sophie avait des objectifs pour soutenir le processus d'enseignement des enseignantes durant les trois dernières rencontres d'accompagnement. Pour ce faire, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de ces objectifs. Les phases du processus d'enseignement de l'enseignant sont les suivantes : 1) identifier des objectifs d'enseignement, 2) planifier des pratiques d'enseignement, 3) mettre en œuvre des pratiques d'enseignement, 4) contrôler les pratiques d'enseignement et l'atteinte des objectifs, et 5) ajuster les pratiques d'enseignement et les objectifs. La partie qui suit présente d'abord les objectifs identifiés par Sophie et décrit ensuite les phases de planification, de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement orientées vers l'atteinte le soutien du processus d'enseignement.

Objectifs identifiés par Sophie

L'objectif 1 (l'objectif principal d'accompagnement) en lien avec le soutien du processus d'enseignement des enseignantes a été identifié par Sophie en se basant sur la demande formulée par Gabrielle (la directrice de l'école). En effet, Gabrielle voulait que la fluctuation de notes disparaisse et elle se demandait s'il y avait une formation qui pouvait amener les enseignantes à adopter des pratiques similaires (arrimage des pratiques). En lien avec cette demande, Sophie a adopté, pour la deuxième et la troisième rencontre, un objectif qui peut être formulé ainsi : « réussir à arrimer les pratiques évaluatives des enseignantes pour éviter que la fluctuation des notes ne se reproduise ».

« Pour celui-là, il y a quand même une finalité assez importante. C'est celle que la direction d'école demande c'est "est-ce qu'on peut faire en sorte qu'il n'y ait plus de montagnes russes des notes pour nos élèves de la 1^{re}, 2^e et 3^e". Ça, c'est sûr que c'est l'objectif visé qu'on va savoir seulement l'année prochaine. [...] Moi j'ai cet objectif-là, qu'on arrive à s'arrimer, qu'on arrive à s'entendre et qu'on trouve des solutions [...] pour faire en sorte que ça n'arrive plus. Ça, c'est l'affaire importante, c'est ce que j'appelle la commande. » (Sophie, entrevue1)

« On s'est rencontrées cet automne pour parler d'écriture et elle m'a dit qu'on a une situation problématique au niveau de l'évaluation, au niveau des notes des élèves, donc là, je répète ce que la direction m'a dit : "En première année, les élèves réussissent assez bien. Les mêmes élèves en 2^e année chutent dans leurs notes puis remontent en 3^e année. Alors elle disait, ce sont quand même les mêmes élèves. Qu'il y ait des fluctuations c'est tout à fait possible, mais que tout le monde fasse 'chouc' et que tout le monde remonte, ça, c'est étrange. Penses-tu qu'il pourrait y avoir une formation donnée en termes d'arrimage autour de l'évaluation?" Alors je lui ai dit : "Oui c'est quelque chose qu'on fait à l'occasion parmi nos accompagnements les plus difficiles, mais c'est quelque chose d'important on va dire." Alors on a convenu que je ferais ça durant l'année. » (Sophie, entrevue1)

Trois sous-objectifs pouvant être reliés à l'objectif 1 ont été rapportés. Le sous-objectif 1 visait à ce que les enseignantes présentent leurs pratiques d'évaluation. Sophie s'exprimait donc en ces mots : « Je souhaite [...] faire en sorte que chacune montre ses évaluations et explicite comment elle constitue la note [c'est un de mes rôles]. » (Sophie, entrevue1)

Le sous-objectif 2, quant à lui, portait sur la prise de conscience par les enseignantes de l'écart entre leurs pratiques d'évaluation et les « encadrements ». Selon Sophie, la prise de conscience servirait à prendre des décisions.

« J'espère en même temps que déjà dans leur tête pour le 30 juin, elles vont avoir commencé à réfléchir à : "où est le problème?" Qu'elles commencent à voir des problèmes pour envisager des décisions. » (Sophie, entrevue 2)

Le sous-objectif 3 était celui de : prendre des décisions communes entre les enseignantes pour l'arrimage de leurs pratiques évaluatives. Elle présentait l'objectif ainsi :

« Je souhaite que les décisions viennent d’elles. Quand les décisions viennent d’elles, après ça il y a bien plus de chances qu’elles vont les faire. Puis peu importe la décision, si elle résout la problématique et qu’elle est en accord avec les encadrements [...] J’aime autant mieux qu’elles soient à l’aise avec les décisions prises. » (Sophie, entrevue 2)

Le deuxième objectif en lien avec le soutien du processus d’enseignement des enseignantes a émergé à la troisième rencontre d’accompagnement et il a été poursuivi à la quatrième rencontre. Il peut être formulé ainsi : « intégrer les textes authentiques dans l’enseignement de la lecture ».

« Je souhaitais parvenir à faire voir à quel point on ne peut pas passer à côté d’avoir du texte authentique, une situation authentique de lecture pour enseigner la lecture. Même si l’apprentissage du code, on n’a rien contre ça, voyons donc! Il faut enseigner systématiquement le code, mais pas tout seul. Alors il y avait cette idée-là [sur laquelle] je sentais qu’on avait besoin de mettre l’accent, toute l’idée des proportions. Alors je venais avec cette intention-là. Je venais avec cet objectif-là. » (Sophie, entrevue 5)

Pensées et pratiques orientées vers l’atteinte de l’objectif de soutien du processus d’enseignement des enseignantes

Sophie a planifié, mis en œuvre, contrôlé et ajusté des pratiques d’accompagnement et elle a contrôlé l’atteinte des objectifs ciblant le processus d’enseignement des enseignantes. Le Tableau XXII offre un aperçu global des pratiques d’accompagnement et de leur fréquence d’observation à chacune des phases du processus d’accompagnement (planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement). Dans la partie qui suit, ces phases sont décrites.

Tableau XXII : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Sophie des pratiques d’accompagnement qui visent à soutenir le processus d’enseignement des enseignantes

Pratiques d’accompagnement	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
1. Proposer des pratiques d’enseignement	0	83	4	0
2. Parler de la valeur de sa proposition	0	30	0	0
3. Proposer du matériel (livres...)	7	4	1	0
4. Suggérer des ressources web	0	5	0	0
5. Modéliser des pratiques d’enseignement	0	8	2	0

6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes	2	228	7	0
7. Demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques	9	17	3	1
8. Donner des exemples de pratiques	0	4	1	0
9. Deviner des pratiques des enseignantes	0	9	0	0
10. Émettre des hypothèses	0	7	0	0
11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignantes	0	26	0	0
12. Poser une question en lien avec la pratique	0	101	1	0
13. Répondre par une question	0	6	0	0

Planification de pratiques d'accompagnement et des ressources matérielles

Sophie a planifié « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques » aux première, deuxième et troisième rencontre d'accompagnement, « donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes » à la troisième rencontre et enfin « proposer du matériel » à la quatrième rencontre d'accompagnement.

Sophie a planifié demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques d'évaluation de l'écriture à la deuxième rencontre et celles de la lecture à la troisième rencontre. Ainsi, elle a planifié commencer ces deux rencontres avec les présentations des pratiques avant de discuter des décisions d'ajustement à prendre. Elle avait aussi planifié demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques d'évaluation à la première rencontre d'accompagnement sans précision de la matière ciblée.

« Là, elles doivent être les premières à parler. Autrement dit, la balle va être dans leur camp [pour] parler de ce qu'elles font et avoir du temps pour parler de comment elles évaluent. » (Sophie, entrevue 1)

De plus, comme à la deuxième rencontre, l'idée d'adopter un portfolio de fin d'année avait commencé à circuler. Le risque étant très grand que ce portfolio comporte seulement des notes, Sophie a prévu donner une rétroaction sur cette décision. Pour elle, le portfolio qui circule d'un niveau à l'autre devait comprendre des traces de la compétence de lecture et d'écriture et non un exemple de notes que l'élève avait l'habitude de recevoir. À ce sujet, elle s'exprimait ainsi :

« Moi je n'ai aucun intérêt à ce qu'elles aillent mettre une note pas trop loin de la note d'avant. Mais ce n'est pas professionnel ça. Puis en même temps qu'on parle de montages russes, je comprends qu'elles comprennent qu'on ne veut plus de montagnes russes. Là, je suis dans cette affaire-là. Donc j'espère qu'on va choisir ...puis ces traces-là, je veux m'assurer de dire qu'il faut qu'elles soient représentatives de la note que vous mettez et représentatives de ce qu'on attend dans nos encadrements. » (Sophie, entrevue 3)

Par ailleurs, elle a planifié avoir recours à des ressources à proposer aux deux enseignantes de 1^{re} année à la quatrième rencontre. En effet, comme à la troisième rencontre ces enseignantes ont manifesté l'intérêt d'intégrer les albums de littérature de jeunesse à leur pratique, Sophie avait fait une recherche dans le site internet « livre ouvert » et choisi des livres pouvant être adaptés aux lecteurs du début de la 1^{re} année. Ensuite, elle a cherché ces livres dans la bibliothèque de leur école. Parmi les livres qu'elle a trouvés à la bibliothèque, elle en a sélectionné quelques-uns qu'elle a apportés le jour de la rencontre afin de les proposer aux enseignantes. Il s'agissait de : Au carnaval des animaux de l'auteure Marianne Dubuc et de Le livre de petit ours, Un conte de Petit Ours et Ourson et Le Chasseur de l'auteur Anthony Browne.

« J'ai commencé à sortir les livres parce qu'elles disaient : "On a besoin de savoir quels livres utiliser". Alors j'étais dans mon bureau et, par temps perdu, c'est ce que j'ai fait. Il y a de petits moments où je sortais des livres de phase deux, plus de littérature, vraiment de littérature. Après, plus de textes courants. Après, j'ai regardé du côté des BD. » (Sophie, entrevue 5)

Le Tableau XXIII présente l'ensemble des ressources qui ont été planifiées et/ou utilisées par Sophie en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes. En plus des ressources matérielles présentées ci-dessus, il y a aussi le site web Livre ouvert et une feuille d'Exemple d'horaire de 1^{re} année.

Tableau XXIII : Ressources mobilisées par Sophie en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes

Nom attribué à la ressource	N	Source	Description du contenu	Commentaire de Sophie	R1	R2	R3	R4
Au carnaval des animaux	1	Album de littérature de jeunesse de Marianne Dubuc (2011) de la maison d'édition la Courte échelle.	Album de littérature de jeunesse cartonné, de format poche et illustré avec de courtes phrases sur de doubles pages.	Carnaval, c'est un texte à relais. Il me semble que c'était bien pour elles [les enseignantes de 1 ^{re} année] (Sophie, entrevue 5).				X
Le livre de petit ours	1	Album de littérature de jeunesse d'Anthony Browne traduit en Français et édité par Kaléidoscope (2014).	Album de littérature de jeunesse de format poche et illustré avec de courtes phrases sur de doubles pages.	Puis dans l'intention de lecture, les élèves le disent, qu'il va avoir peur du lion probablement. Donc là, ils sont dans la donne de "il va arriver un animal, puis il va résoudre la difficulté" (Sophie, rencontre 4).				X
Un conte de Petit Ours	1	Album de littérature de jeunesse d'Anthony Browne traduit en français et édité par Kaléidoscope (2014).	Album de littérature de jeunesse de format poche et illustré avec de courtes phrases sur de doubles pages.	Il y a lui, le livre de petit ours, un conte de petit ours, en plus dans celui-ci, c'est la même structure (Sophie, rencontre 4).				X
Ourson et le chasseur	1	Album de littérature de jeunesse d'Anthony Browne traduit en français et édité par Kaléidoscope (2003).	Album de littérature de jeunesse de format poche et illustré avec de courtes phrases sur de doubles pages.	-				X
Livre ouvert	1	Site web gouvernemental https://livresouverts.qc.ca/	Site web spécialisé dans la classification des livres de littératures de jeunesse selon le programme du MÉSS, les indices de difficultés et les échelles du continuum en lecture. Il présente une description du livre et des suggestions d'utilisation.	Je recommence. Je fais une recherche avancée. Puis là, je fais encore première année, puis là je fais deux de plus parce que ça, en début d'année, c'est encore pour voir[...]. Là-dedans, il y a autant de textes courants que d'autres (Sophie, rencontre 4).				X

Exemple d'horaire 1 ^{re} année	1	Document réalisé par Isabelle Robert, commission scolaire des Samares.	Tableau en couleur qui contient six lignes et six colonnes. Dans les périodes de français, les leçons suivantes sont suggérées selon la journée : étude de mots, routine du matin, atelier de lecture, leçon, lecture indépendante, lecture à deux, lecture à voix haute, atelier d'écriture, lecture guidée, pratique d'écriture.	Donc en commençant plus vite... Rappelez-vous : le volume d'écriture, le volume de lecture, c'est ça qui est important (Sophie, rencontre 4).				X
---	---	--	--	---	--	--	--	---

Enfin, Sophie a évité intentionnellement de planifier certaines pratiques d'accompagnement pour donner plus de place aux idées et aux décisions des enseignantes. Par exemple, elle n'a pas planifié de proposer des pratiques d'enseignement afin de ne pas être trop directive et de laisser émerger des décisions.

« Je n'ai écrit nulle part que j'avais ça [l'idée de proposer le portfolio], puis en plus j'essaie de ne pas écrire ce genre de chose là parce que ça m'incite à y aller. Alors j'aime mieux qu'à un moment donné : "ah tiens! Ce qui est en train de se dire, ça me fait penser à ça donc c'est peut-être approprié que je l'apporte là". Ça ne veut pas dire que c'est vraiment ça qui se passe, mais. C'est parce que ce matin, je me suis dit : "est-ce que je me fais une liste d'idées de prises de décision?", puis je n'en ai pas fait, puis je ne l'ai pas écrite. » (Sophie, entrevue 3)

Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et des ressources

Durant les rencontres d'accompagnement, Sophie a mis en œuvre les pratiques d'accompagnement suivantes pour soutenir le processus d'enseignement des enseignantes : « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques », « poser une question en lien avec la pratique », « donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes », « répondre par une question », « émettre des hypothèses », « proposer des scénarios futurs pour les enseignantes », « deviner les pratiques des enseignantes », « proposer des pratiques d'enseignement », « parler de la valeur de sa proposition », « donner des exemples de pratiques », « Modéliser des pratiques d'enseignement », « proposer du matériel », et « suggérer des ressources web ». Dans les lignes qui suivent, ces pratiques sont présentées.

Avant la deuxième rencontre d'accompagnement, Sophie a écrit un courriel aux enseignantes pour leur demander d'apporter leurs traces d'évaluation de la lecture et de l'écriture. Ensuite, en présence, elle a demandé aux enseignantes de présenter leurs pratiques d'évaluation de l'écriture à la deuxième rencontre et de la lecture à la troisième rencontre. Pour faire cette demande, elle a dit par exemple : « Est-ce que tu peux nous faire passer un [texte écrit par les élèves] qui est avril, mai ou juin? Un [texte] qui est comme votre fin de première année? » (Sophie, rencontre 2).

Lorsque les enseignantes présentaient leurs pratiques et discutaient des décisions à prendre, Sophie a posé de nombreuses questions, elle a donné des rétroactions et certaines fois elle a répondu par une question. Les questions portaient sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignantes et sur les décisions qu'elles souhaitaient prendre pour ajuster leurs pratiques. Par exemple, elle a posé la question suivante sur les pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignantes lorsqu'elles les présentaient : « Mais est-ce que c'est comme ça que vous mettez votre note? » (Sophie, rencontre 3). Pour poser une question sur les décisions prises pour la pratique, elle a dit entre autres : « Est-ce qu'on a vu quelque chose qu'on pouvait faire en lecture? » (Sophie, rencontre 3).

Les rétroactions de Sophie ont fait souvent référence aux critères d'évaluation et à certains auteurs. Par exemple, lorsque les enseignantes ont commencé à parler de partage des notes des élèves dans un portfolio pour éviter que les notes d'un même élève fluctuent d'une année à l'autre, la rétroaction de Sophie consistait à leur dire que c'est la trace de sa compétence en lecture et en écriture qui pourrait les informer du niveau de l'élève, et non sa note. Voici un exemple de rétroaction sur le portfolio :

« Vous n'avez pas besoin de voir la note. Vous avez besoin de voir comment l'élève a terminé comme ça. Ça va vous permettre de dire : "Bien, s'il faisait ça, bien moi, il ne fait plus rien dans ma classe cette année". » (Sophie, rencontre 3)

Parfois, Sophie répondait par une question. L'analyse a montré que ces questions sont de deux catégories : des vraies questions qui visaient à s'informer et des questions qui n'avaient pas besoin de réponse. Dans les deux cas, ces questions pouvaient amener les enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques. Elle a dit par exemple à une enseignante qui lui demandait si elle aimait le livre « petit loup » : « C'est une collection graduée? » (Sophie, rencontre 4). Voici un autre exemple de questions : « Est-ce que vous voulez que les élèves remplissent un exercice à trous? » (Sophie, rencontre 4).

Au fur et à mesure que les enseignantes présentaient leurs pratiques aux deuxième et troisième rencontres, Sophie semblait essayer de réfléchir avec elles sur la source du problème de fluctuation des notes et elle émettait des hypothèses qui pouvaient l'expliquer. Elle a dit par

exemple : « Peut-être que vous n'avez pas le critère de cohérence. Peut-être qu'il n'est pas rentré dans votre grille » (Sophie, rencontre 2).

Par ailleurs, Sophie a proposé des scénarios futurs aux enseignantes et elle a deviné leurs pratiques. En effet, elle a proposé des scénarios futurs aux enseignantes en leur disant que probablement elles allaient penser à telle ou telle décision. Cette pratique semblait lui permettre d'informer les enseignantes d'une éventualité sans qu'elle la propose directement. Voici quelques-unes de ses propositions indirectes en lien avec le portfolio, la correction collective et le texte authentique :

« Peut-être que vous allez décider à un moment donné de dire : "On se fait un petit portfolio à la fin de l'année". On met une trace d'écriture, une trace de lecture pour que [l'enseignant de l'année suivante] puisse voir. Puis là, c'est ce que vous êtes en train de faire, vous nous le montrez. Puis pour Camille et Collette, c'est intéressant parce que là, ils vont nous présenter leurs évaluations de fin de la première étape. C'est-à-dire que vos élèves ont fini dans votre classe. » (Sophie, rencontre 2)

« Donc dans le cadre de ces deux après-midis-là, vous allez certainement vouloir éclaircir des choses. Il y a des moments que vous allez dire : "Ouais, mais là, ça, on aurait justement besoin de le travailler". Par exemple, vous allez peut-être dire : "Hey, il faudrait faire une correction collective ensemble d'écriture pour se mettre tous à jour". Ça se peut que vous ayez des demandes comme ça. » (Sophie, rencontre 2)

« On va voir ce que tout ce que vous pouvez voir sur votre façon d'évaluer présentement dans les textes que vous créez, puis peut-être qu'on va dire : "Ha, il y aurait peut-être ça qu'on pourrait ajouter avec le texte illustré". Peut-être...! » (Sophie, rencontre 3)

Sophie a deviné les pratiques d'une enseignante avant qu'elle ne commence à les présenter en détail. Cela semblait être une autre façon d'informer les enseignantes des possibilités de pratiques à adopter si elles ne le sont pas encore. La citation suivante illustre comment Sophie a deviné que les enseignantes proposent aux élèves de lire des livres illustrés sans qu'elles l'évaluent.

« C'est-à-dire que vous bâtissez vos textes pour être en lien avec vos projets. Puis c'est correct. En même temps, vous faites très certainement lire des

livres aux élèves. [...] soit dans le texte courant, soit dans le texte littéraire. Puis là, ils sont illustrés. Donc vous avez aussi cette trace-là. Peut-être que là, dans votre évaluation, vous regardez moins cet aspect-là des livres illustrés, puis peut-être vous allez juste vouloir les ajouter en plus de ce que vous faites. » (Sophie, rencontre 3)

Ces deux pratiques semblent alors amener des propositions de façon indirecte. C'est lorsqu'une suggestion semble être retenue par les enseignantes que Sophie semble faire des propositions directes en lien avec cette suggestion.

De manière directe, Sophie a « proposé des pratiques » en lien avec la décision d'adopter une grille commune d'évaluation en lecture, un portfolio de fin d'année et l'utilisation de textes authentiques pour enseigner et évaluer. Elle a même insisté sur ces propositions en présentant leur valeur pour alléger la tâche d'enseignement et pour aider l'élève à réussir. Ce qui suit illustre deux exemples de propositions directes de pratiques en lien avec la grille commune d'évaluation et les textes authentiques et la présentation de valeur de chaque proposition.

Proposition 1 : « Ce que vous pouvez faire, c'est prendre le critère d'évaluation, supposons "adaptation à la situation d'écriture". Puis, vous, dans votre grille, vous allez regarder certains points précis. Puis là, vous les mettez à côté de ces critères-là, ce qui fait qu'ils rentrent dans un seul critère. » (Sophie, rencontre 3)

Présentation de sa valeur : « C'est de vous arranger pour que vite fait, quand vous dites : "Bon, là, je vais équilibrer ma note." Vous regardez ça, vous n'utilisez pas quelque chose qu'au Québec on n'utilise pas [et] qui ferait en sorte que cet élève-là, il ne serait pas évalué comme les autres dans la province. On ne veut pas ça non plus. » (Sophie, rencontre 3)

Proposition 2 : « Dans les albums, moi je vous dirige vraiment à penser à des albums. » (Sophie, rencontre 3)

Présentation de sa valeur : « Puis c'est pour ça que ce qui compte, c'est que vos élèves soient souvent dans une situation complète de lecture pour comprendre c'est quoi le processus de lecture avec recherche du sens. » (Sophie, rencontre 4)

Sophie a donné parfois des exemples de pratiques d'autres écoles. Ces exemples étaient toujours liés à une proposition de pratiques, ce qui peut signifier qu'elle l'utilisait pour mieux

illustrer sa proposition. L'extrait suivant illustre l'exemple d'usage du portfolio dans d'autres écoles.

« Il y a même des écoles où c'est l'élève qui, par la suite, va présenter sa trace dans le sens où, mettons, Lucie elle donne [tout] à Camille ... Une écriture de chacun de ses élèves de fin d'année. Puis là, Camille le reçoit [et] pour créer un lien avec ses élèves : "J'aimerais ça que vous me présentiez vos traces". Donc l'élève peut dire, il peut parler de son écriture. Il y a des écoles qui font ça. » (Sophie, rencontre 2)

À la quatrième rencontre d'accompagnement, Sophie a modélisé une pratique, elle a proposé du matériel et elle a suggéré des ressources web. La modélisation portait sur la lecture collective de l'album de littérature de jeunesse *Carnaval des animaux*. Elle consistait à lire le livre ouvert vers les enseignantes et à leur poser des questions comme si elles étaient des élèves. Par exemple, avant de tourner la page, elle leur demandait de deviner la suite.

En ce qui concerne la proposition de matériels et la suggestion de ressources web, elles concernent surtout l'intégration d'album de littérature de jeunesse en enseignement de la lecture. Par exemple, Sophie a proposé des auteurs et des titres d'albums adaptés pour la 1^{re} année primaire. Elle a aussi suggéré le site web *Livre ouvert* et elle a montré aux enseignantes comment l'utiliser. De plus, elle leur a proposé un Exemple d'horaire de 1^{re} année parce que les enseignantes se demandaient comment organiser les activités de lecture collective et individuelle dans l'horaire. Les deux citations suivantes illustrent deux propositions faites à la quatrième rencontre.

« Dans lui, il y en a trois. Il y a le livre de *Petit ours*, celui-ci où, en plus, la structure est répétitive. » (Sophie, rencontre 4)

« Puis dans l'entretien court, la façon dont il est fait l'entretien court, je crois qu'on l'a déposé dans notre communauté du continuum. Puisque mon ordi est ouvert, on va jeter un coup d'œil. » (Sophie, rencontre 4)

Contrôle des pratiques d'accompagnement et des résultats

Après les rencontres d'accompagnement, Sophie a contrôlé explicitement la majorité des pratiques d'accompagnement mises en œuvre et l'atteinte des objectifs identifiés. Tout d'abord,

le contrôle visait à vérifier que les pratiques étaient bien mises en œuvre et qu'elles pouvaient mener à l'atteinte des objectifs. Les pratiques d'accompagnement que Sophie a contrôlées sont : demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques, poser une question sur la pratique, donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes, proposer une pratique d'enseignement, donner des exemples de pratiques, modéliser des pratiques d'enseignement, proposer du matériel. Dans l'ensemble, Sophie était satisfaite de ces pratiques mises en œuvre.

Après la deuxième et la troisième rencontre, Sophie a contrôlé la pratique d'accompagnement « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques » qu'elle avait mise en œuvre à ces deux rencontres. Ce contrôle dévoile qu'elle était consciente qu'elle l'avait mise en œuvre souvent pour inciter les enseignantes à présenter leurs pratiques. Selon elle, c'était important d'encourager les enseignantes à le faire parce qu'elles trouvaient cela toujours difficile. À ce sujet, elle s'exprime :

« Quand je viens dans ce genre de chose là, je sais que ça va m'appartenir de faire en sorte que ça sorte. J'envoie un courriel pour dire de les apporter [traces d'évaluations]. Eux autres, elles les avaient. Là en plus, elles peuvent essayer de ne pas les sortir. Ça se comprend! C'est tellement intime cette affaire-là. Moi je comprends tout ça. Puis en même temps, je sais qu'il faut que ça sorte. Donc, j'ai travaillé pour qu'on puisse aller [jusqu'] à présenter nos évaluations, à en parler. » (Sophie, entrevue 3)

Pour ce qui est du contrôle de la pratique d'accompagnement « poser une question sur la pratique », Sophie a trouvé que c'était une bonne façon pour éviter de donner des messages directs surtout dans les situations délicates. C'est d'ailleurs ce qu'elle dit ici :

« Pour poser des questions, je trouve que c'est moins direct que de dire quelque chose. Tout à fait, parce que ça ouvre la porte à pouvoir s'expliquer par rapport à "je dis quelque chose et peut-être qu'il ne se passe rien après". Alors ça, c'est vrai, je remarque que je fais ça, puis c'est souvent dans des situations délicates que je vais faire ça. Quand je me dis "Qu'est-ce que je peux faire avec ça?" je trouve ça que c'est une bonne façon de faire. » (Sophie, entrevue 3)

Le contrôle de la pratique d'accompagnement « donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes » montre l'importance que Sophie accordait à cette pratique, qu'elle trouvait

nécessaire pour soutenir le processus d'enseignement des enseignantes. Par exemple, elle avait besoin d'intervenir plusieurs fois sur les pratiques de lecture durant la troisième rencontre parce qu'elle y constatait un plus grand écart à la norme que celui observé en écriture. À ce sujet, elle dit :

« Mais hier, on avait déjà dit que je m'attendais à être un peu surprise de comment ça fonctionnait en lecture. Je savais qu'il faudrait lire des critères d'évaluation. Il faudrait probablement revenir en lecture plus qu'en écriture. Puis, juste une fois, ce n'est pas assez non plus. C'est vrai...aujourd'hui, j'ai eu besoin d'y revenir plus qu'une fois. » (Sophie, entrevue 4)

Par ailleurs, le contrôle de la pratique d'accompagnement « proposer une pratique d'enseignement » montre qu'elle pensait avoir un peu poussé vers certaines décisions, mais cela semblait, selon elle, convenir aux enseignantes. Elle a dit :

« Je trouve que j'ai poussé un petit peu, par exemple, mais bon... ça avait quand même l'air de convenir. Je l'ai juste laissé flotter encore pour qu'elle puisse continuer d'y penser et pour qu'elles ne sentent pas que c'est coulé dans le béton, puis c'est ça. Mais si elle décidait de choisir un petit portfolio d'évaluation, ce serait tellement intéressant! » (Sophie, entrevue 3)

Le contrôle de la pratique d'accompagnement « donner des exemples de pratiques », quant à elle, révèle que Sophie l'utilisait à la place de « donner une rétroaction sur la pratique » pour éviter d'émettre des critiques directes des pratiques des enseignantes. À ce sujet, Sophie dit :

« Puis là...une des pratiques que j'ai faites aussi, c'est que là, il a été formulé des choses qui sont flagrantes comme non-fonctionnement pour la lecture, que j'ai pu reprendre beaucoup plus tard en parlant d'autres écoles pour ne pas mettre personne mal à l'aise, mais pour que ça, ça rentre. Lire des syllabes pour évaluer ça ne marche pas, mais on ne peut pas arriver et dire quelque chose d'aussi directement que ça, donc il y avait de ça. » (Sophie, entrevue 4)

Lorsqu'elle a contrôlé la pratique d'accompagnement « Modéliser des pratiques d'enseignement », elle a mentionné qu'elle l'utilisait pour encourager les enseignantes à intégrer les albums de littérature de jeunesse dans leur enseignement. En effet, elle dit :

« Puis je donnais un peu en raccourci de la lecture collective pour leur donner le goût avec un vrai livre qui ferait le boulot, pour essayer de créer cet intérêt, pour qu'elles se sentent : "Hé, je serais capable de faire ça." Oui, il y a juste une phrase. » (Sophie, entrevue 5)

Enfin, le contrôle de la pratique d'accompagnement « proposer du matériel » montre qu'elle trouvait que l'exemple d'horaire de 1^{re} année qu'elle a fourni aux enseignantes était utile parce qu'elles se demandaient comment organiser une journée d'école qui donnait plus de place à la lecture et à l'écriture.

« Vous avez vu en couleurs quand j'ai sorti [un tableau de] planification d'une semaine? Puis je montrais le haut. Bon, ça, c'est l'enseignement de la lecture, ce que ça devrait contenir. Leur projet devrait entrer là-dedans. Il y a de la lecture collective, il y a de ci, il y a de ça. Ça, je pense que ça peut les aider à essayer de visualiser. » (Sophie, entrevue 5)

En ce qui concerne le contrôle de l'atteinte des objectifs, Sophie trouvait qu'elle n'avait pas atteint tous ses objectifs. Elle a dit : « Je suis contente des objectifs atteints même si je n'ai pas atteint tous mes objectifs » (Sophie, entrevue 4). Elle déclare en fait qu'il reste des suivis à faire pour l'année suivante :

« Ce que je dirais, c'est que ça ne fait que commencer. Je commencerais comme ça dans le sens où, avec la dernière rencontre qu'on a eue, qui était un suivi, je voyais l'importance de ce suivi-là. Puis je sais qu'il y en a avec les autres niveaux également qui vont se mettre en place. » (Sophie, entrevue 6)

Plus spécifiquement, pour l'objectif 1, soit de « réussir à arrimer les pratiques évaluatives des enseignantes pour éviter la reproduction de la fluctuation des notes », Sophie pensait que le résultat ne pouvait être connu qu'au moment des évaluations de l'année suivante : « Ce qui en est d'un arrimage, c'est que c'est l'année prochaine qu'on va vraiment savoir si elles aussi ont continué de réfléchir à ça » (Sophie, entrevue 6).

En ce qui concerne le sous-objectif 1, soit « les enseignantes présentent leurs évaluations », Sophie pensait que le résultat était très positif. En effet, toutes les enseignantes avaient présenté leurs pratiques d'évaluation de l'écriture et de la lecture. Elle a dit d'ailleurs :

« Je suis satisfaite parce qu'elles ont beaucoup parlé. Parce qu'elles avaient apporté des choses, puis parce qu'elles ont osé montrer des choses, puis les faire circuler. Bon, elles n'avaient pas fait de photocopies, puis on n'avait pas quelque chose pour projeter, mais dès que j'ai demandé à ce que ça circule, elles l'ont fait librement. Puis ça, c'est important parce qu'entre nos mains... je trouve important que le prof de 1^{re} année ait la grille de 2^e année sous les yeux à un moment donné. » (Sophie, entrevue 3)

Pour le sous-objectif 2, c'est-à-dire « la prise de conscience par les enseignantes de l'écart des pratiques d'évaluation par rapport aux encadrements », Sophie a constaté que peu de prises de conscience avaient été exprimées, surtout en lecture. En effet, les enseignantes ne semblaient pas reconnaître que le problème de fluctuation des notes pouvait être lié à leurs pratiques de lecture qui présentaient, selon Sophie, un écart important à la norme. Selon elle, ce problème était peu présent en écriture.

« Contrairement à ce que j'aurais pu penser, les enseignantes n'avaient pas l'air de dire que c'était si différent et que ça faisait une grosse [différence] par rapport à ce qu'ils voyaient, c'est ce qui pouvait causer un déséquilibre dans les notes. Alors, elles n'ont pas dit ça. Puis de deux à trois, trois aussi utilisent beaucoup d'évaluation de type compréhension de textes. Puis on a pu remarquer qu'il y avait une plus grande densité de texte, que la calligraphie était plus petite, mais personne autour de la table n'a semblé dire que ça pouvait poser de problèmes, que d'une année à l'autre les évaluations étaient trop différentes, puis c'est ce qui pouvait justifier ce qu'on observe dans les notes. Ça, j'avoue que j'étais surprise. » (Sophie, entrevue 4)

Pourtant, comme résultat positif obtenu, des besoins ont été nommés en lien avec la lecture. En effet, les enseignantes ont manifesté un intérêt à être accompagnées spécifiquement en lecture. Cela a permis à Sophie d'obtenir une rencontre supplémentaire à ce sujet avec les enseignantes de 1^{re} année.

« C'est autour de ça qu'on travaille, donc ça les incite à parler. Ça les incite à vouloir continuer à ce qu'on fasse le tour puis en bout de ligne, on arrive où, on devrait toujours se positionner là, on a des besoins. Et dans les besoins qui sont énumérés en lecture, ben il faut faire le tour de l'enseignement de la lecture parce qu'il faut faire le tour de la conception. » (Sophie, entrevue 4)

En lien avec le sous-objectif 3, soit « prendre des décisions communes pour l'arrimage des pratiques évaluatives », Sophie pensait qu'il était atteint complètement en écriture puisque les enseignantes ont décidé d'adopter un portfolio et une grille commune d'évaluation, mais partiellement en lecture. En effet, elle annonçait que la décision prise d'intégrer les albums de littérature de jeunesse, qui avait fait l'objet de la quatrième rencontre, ne permettait pas d'améliorer le problème de fluctuation des notes à court et à moyen terme et qu'elle n'avait pas de lien direct avec l'évaluation des apprentissages. Elle a dit par exemple :

« Mais, est-ce que là comme cet après-midi, surtout en lecture, est-ce qu'on est arrivé à ... une solution prise de décision? Pas vraiment. Sauf que... il y aura celle de dire, au 1^{er} cycle c'est le texte illustré avec les illustrations qui supportent le texte, puis ça on n'a pas ça dans nos évaluations. Alors en partant, il y a quelque chose qui ne va pas dans l'adéquation. Et elles ont toutes dit qu'elles souhaitaient que ça, ça se produise. Donc, une prise de décision ça va être de faire ça, sauf qu'on ne pourra pas l'atteindre en début d'année prochaine à la 1^{re} étape. [...] Tandis qu'en écriture, c'est possible. Alors je dirais que c'est la moitié du chemin d'atteint des objectifs des deux rencontres. On avait dit que j'avais des objectifs quand même fermés [délimité] pour ces deux rencontres-là » (Sophie, entrevue 4). Elle ajoute : « Il y a plus de prises de décisions qui sont faciles à faire au niveau de l'écriture. » (Sophie, entrevue 4)

En ce qui concerne l'objectif 2, qui est d'« intégrer les textes authentiques à l'enseignement », Sophie était satisfaite des premiers résultats obtenus à la quatrième rencontre d'accompagnement. Celui-ci serait pourtant poursuivi l'année suivante puisque beaucoup de travail reste à faire. Elle a dit :

« Puis je voyais avec la rencontre du 13 juin les profs de 1^{re} année, le lendemain j'ai reçu un courriel d'Annie l'une des deux qui disait, puis vraiment j'étais contente parce qu'elle me disait "à part les livres que tu nous as présentés pour faire des lectures collectives, qu'est-ce qu'on devrait avoir d'autre en termes de livres pour faire ce travail-là?". Je me suis dit "Ah! Ça veut dire qu'ils l'ont capté". » (Sophie, entrevue 6)

« Je suis quand même contente. Les objectifs que je voulais passer dans un après-midi de ce format-là sont faits. Maintenant, je vais regarder comment ça va se faire, ça va s'activer, là. C'est normal. Puis je vais être à l'affût d'un suivi. Je leur ai dit plusieurs fois "n'hésitez pas à m'appeler". Parce que je pense que quand elles vont s'y mettre, là il va y avoir un besoin puis c'est

normal, puis tant mieux, parce que je sais qu'elles vont le faire, je sais qu'elles vont communiquer. Puis avec Gabrielle, jeudi, je vais aussi dire qu'on n'a pas terminé. Je vais voir quelle sorte de budget elle a pour son année prochaine. » (Sophie, entrevue 5)

Ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

Aucune indication quant à l'ajustement des objectifs de soutien du processus d'enseignement des enseignantes n'a été obtenue. Par ailleurs, à la première rencontre d'accompagnement, Sophie avait planifié de demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques d'évaluation en même temps que la révision des cadres d'évaluation. Lorsqu'elle a découvert que la directrice avait convoqué tous les enseignants de l'école à la rencontre, elle a décidé de ne pas le faire parce que le nombre d'enseignants était très grand. Pourtant, Sophie pensait que ce n'était pas une bonne idée de séparer la présentation des pratiques de la révision théorique. La prochaine fois, elle penserait insister pour les faire ensemble.

« Mais j'étais venue avec tout et je leur avais demandé d'apporter leurs traces. Quand je suis arrivée, ça Gabrielle me l'avait expliqué pour 1^{re}, 2^e, 3^e année. Je lui avais dit que je les prendrais ensemble. Quand je suis arrivée en janvier, il y avait toute l'école : 4, 5, 6 aussi. Donc là je ne pouvais pas, ça, c'est trop gros je ne pouvais pas travailler avec les traces donc j'ai décidé de travailler juste avec Les essentiels. Parce que sinon, c'est ce que j'aurais fait. Je trouve que c'est peut-être la chose que je changerais. » (Sophie, entrevue 4)

Soutien des caractéristiques des enseignantes

Sophie avait pour objectif de soutenir certaines caractéristiques des enseignantes. Pour ce faire, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de cet objectif. Les caractéristiques des enseignantes révélées par les analyses sont les suivantes : leur perception de la situation de développement professionnel proposée, leur perception d'agentivité, leur perception d'autoefficacité, leur perception du rôle du conseiller pédagogique et finalement, leurs conceptions. La partie qui suit présente d'abord les objectifs identifiés par Sophie et décrit ensuite les phases de planification, de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement qui y sont alignées.

Objectifs identifiés

L'objectif 1 que Sophie a poursuivi en lien avec les caractéristiques des enseignantes était le suivant : « maintenir un climat positif en évitant que des enseignantes d'un niveau soient jugées et que certaines doivent travailler plus que d'autres ». Cela peut signifier que Sophie voulait accompagner les enseignantes sans nuire à leur perception d'autoefficacité. En effet, le problème soulevé par la directrice était délicat dans le sens où les notes baissaient pour certains élèves seulement en deuxième année. Cela pouvait amener les enseignantes de ce niveau à se sentir coupables ou encore que leurs collègues les accusent de ce problème. Ainsi, Sophie voulait éviter que les enseignantes prennent ce virage-là. Elle a formulé l'objectif ainsi :

« Il faut que j'arrive à bien faire réfléchir sans attaquer personne, que personne ne se sent attaqué [...] et éviter du jugement d'une enseignante vis-à-vis une autre enseignante "on sait bien, eux autres en 2^e année c'est tout croche...". Non, je ne veux pas ça là, je ne veux pas que quelqu'un se dise ça dans sa tête, mais ça se peut que ça soit là. » (Sophie, entrevue1)

« [...] moi je vais m'en aller après ces deux rencontres-là. Un des objectifs que j'ai, c'est qu'il n'y en ait pas une qui soit devenue la tête de Turc de l'équipe parce que ça peut être méchant des fois [...]. Donc il y a ça aussi, s'assurer que la façon dont on le fait et les prises de décisions qu'on prend, il n'y a pas quelqu'un qui en fait plus que ce qu'il est capable. C'est un peu ce jeu-là. » (Sophie, entrevue1)

L'objectif 2 était de « maintenir l'intérêt des enseignantes jusqu'à la fin du projet ». En poursuivant cet objectif, Sophie aimait que les enseignantes participent activement à toutes les rencontres et qu'elles soient satisfaites de l'accompagnement qu'elle leur offrait. Cet objectif peut être rattaché, entre autres, à la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée. Autrement dit, Sophie souhaitait que les enseignantes aient une perception positive de la situation proposée pour y adhérer. Elle a dit : « Donc moi ça va être ça l'enjeu : m'assurer qu'on s'en va quelque part avec ça et que tout le monde est encore dans le bateau » (Sophie, entrevue1).

L'objectif 3 visait « que les enseignantes deviennent une équipe de collaboration ». Cet objectif avait émergé seulement après la deuxième rencontre d'accompagnement lorsque Sophie avait constaté que les enseignantes profitaient de leur rencontre pour discuter, les trois niveaux

ensemble, ce qui se faisait rarement selon elles. Sophie avait annoncé que lorsqu'elle accompagnait des équipes d'enseignants, elle avait toujours l'objectif qu'ils deviennent une équipe de collaboration. Cela leur permet d'apprendre les uns des autres, ce qui est, selon elle, toujours plus apprécié que d'apprendre de la conseillère pédagogique. Elle exprime l'objectif ainsi :

« Alors on a cet objectif-là, plutôt que d'être isolées chacune dans nos classes à se demander si ce qu'on fait c'est la bonne chose puis... à se dire "ah mon dieu je n'y arrive pas, il y a trop à faire" alors ... dans l'optique d'une équipe de collaboration, avoir des conversations qui n'étaient pas si hors sujet-là, qui était quand même connexes, ça crée des liens. Puis quand on a des liens forts, on peut collaborer beaucoup plus intensément. » (Sophie, entrevue 3)

Pensées et pratiques orientées vers l'atteinte de l'objectif de soutien des caractéristiques des enseignantes

Sophie a planifié, a mis en œuvre et a contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de l'objectif ciblant les caractéristiques suivantes des enseignantes : la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée, leur perception d'agentivité, leur perception d'autoefficacité, leur perception du rôle de la conseillère pédagogique et leurs conceptions. Le Tableau XXIV offre un aperçu global des pratiques d'accompagnement et de leur fréquence d'observation à chacune des phases du processus d'accompagnement (planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement). Dans la partie qui suit, ces phases sont décrites.

Tableau XXIV : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Sophie des pratiques d'accompagnement qui visent les caractéristiques des enseignantes

Caractéristique visée	Pratiques d'accompagnement	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
Perception de la situation de développement professionnel proposée	1. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel	4	7	1	0
	2. Parler à la place des collègues	0	3	0	0
	3. Référer aux notes	0	8	0	0
	4. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement	0	2	0	0
	5. Exprimer son enthousiasme	0	1	0	0

	6. Autoévaluer la rencontre	0	1	0	0
	7. Présenter la situation de développement professionnel proposée	10	27	7	0
	8. Donner des conseils	0	6	1	0
	9. Exprimer son empathie	0	29	0	0
	10. Proposer des scénarios futurs pour le projet	0	7	0	0
	11. Clarifier son intention	0	18	1	0
	12. Ramener au sujet	1	2	3	0
	13. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée	0	1	0	0
Perception d'agentivité des enseignantes	14. Encourager les enseignantes à s'exprimer	3	6	1	0
	15. Demander aux enseignantes d'approuver le plan d'accompagnement	0	7	0	0
	16. Prendre des notes de ce que disent les enseignantes	0	32	5	0
	17. Récapituler ce que les enseignantes disent	2	15	1	0
	18. Donner la parole aux enseignantes	0	12	3	0
	19. Écouter attentivement sans intervenir	1	4	5	0
	20. Céder la parole (se laisser interrompre)	0	11	0	0
	21. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue	0	5	0	0
	22. Remercier	0	13	1	0
Perception d'autoefficacité des enseignantes	23. Encourager	0	33	1	0
	24. Exprimer sa perception des enseignantes et de leurs pratiques	0	6	0	0
Perception des enseignantes du rôle de la conseillère pédagogique	25. Se montrer disponible pour les enseignantes	0	6	0	0
	26. Présenter son rôle	0	3	0	0
Conceptions des enseignantes	27. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant	0	16	0	0
	28. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant	0	10	0	0

	29. Amener une idée différente (exprimer non implicitement son désaccord avec une idée)	0	5	0	0
	30. Présenter le rôle de l'enseignant	1	2	1	0

Planification de pratiques d'accompagnement et des ressources matérielles

Sophie a planifié des pratiques pour soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée (présenter la situation de développement professionnel proposée, rappeler sa finalité et ramener au sujet), la perception de leur agentivité (encourager les enseignantes à s'exprimer, récapituler les décisions prises par les enseignantes et écouter attentivement sans intervenir) et la conception de leur rôle (présenter le rôle de l'enseignant). Pour ce faire, elle a planifié, comme l'illustre le Tableau XXV, utiliser les ressources suivantes : Schéma, Aide-mémoires, Modèle à trois niveaux de littératie et Notes réécrites au propre.

Tableau XXV : Ressources mobilisées par Sophie en lien avec les caractéristiques des enseignantes

Nom attribué à la ressource	N	Source	Description du contenu	Commentaire de Sophie	R1	R2	R3	R4
Schéma à trois étapes	1	Schéma dessiné à la main	Trois bulles : voir, agir, atteindre. Entre « voir » et « agir », c'est écrit « prise de décisions ». En bas du schéma, c'est écrit : comment le saurons-nous?	« Donc, il fallait voir les évaluations. Dans un arrimage comme ça, je considère qu'on ne peut pas juste dire ce qu'on fait. Il faut montrer ce qu'on fait et il faut dire comment on constitue la note. [...] Pour qu'après on puisse prendre des décisions en toute connaissance de cause. » (Sophie, entrevue 3)		X	X	
Aide-mémoires	3	Feuilles mobiles en couleur préparées à la main	Dans la première feuille, c'est écrit : « chacune de nous à une voix et cette voix et <u>importante</u> ». Avec un caractère plus petit : « expert de... et moi, une parmi d'autres » Dans la deuxième : « pour nos <u>élèves</u> »	« Après, je me suis imaginé arriver puis dire bon, qu'est-ce qui est important de retenir puis c'est là que j'ai fait mes petits aide-mémoires, en me disant « il faut que je pense à ça. Il faut que je leur donne beaucoup la parole », c'est le genre d'accompagnement où ils doivent beaucoup parler, donc il y a comme 2 ou 3 entrées là : celle de « pourquoi on fait ça? Pour nos élèves », celle d'expliquer pourquoi on est là au juste dans cet arrimage-là. Selon la commande de la direction. » (Sophie, entrevue 2)		X	X	
Modèle à trois niveaux de littératie	1	Réalisé par le <u>Comité littératie</u> et les services éducatifs de la commission scolaire (document interne)	Schéma qui présente le rôle de l'enseignant et des autres professionnels auprès des élèves selon trois niveaux : 1) intervention universelle (concerne l'enseignant seul); 2) intervention ciblée (concerne l'enseignant et les professionnels); 3) intervention dirigée (concerne les professionnels).	« Donc, dans ce temps-là...ou dans ce modèle à 3 niveaux là de littératie, l'intervention universelle est en haut. Ça, ça m'aide souvent à clarifier des choses. » (Sophie, entrevue 1)		X	X	
Notes réécrites au propre	7	Feuilles de notes réécrites au propre	Sur chaque feuille, on y voit la date, le niveau concerné, la matière (lecture ou écriture); Il y a des notes sur les pratiques mises en œuvre par les enseignantes, les décisions prises, des notes pour le suivi qui sont organisées en deux : 1) pour l'arrimage et 2) pour plus tard.	« Toutes mes notes d'hier. Je les ai remises au propre parce que je venais cet après-midi, puis j'avais peur d'oublier [...]. Donc je les avais mises au propre pour être sûre de ne pas manquer quelque chose cet après-midi » (Sophie, entrevue 4)			X	X

Pour présenter la situation de développement professionnel proposée, Sophie a préparé un Schéma à trois étapes pour la deuxième rencontre. Il s'agit, comme le montre le Tableau XXV, d'un schéma dessiné à la main qui englobe une phase de présentation des pratiques (voir), de prise de décisions pour la pratique (agir) et de résultat souhaité (atteindre).

« Quand je vais arriver [...], je vais dire “c’est ça qu’on essaie de voir [en pointant le schéma], il y a une raison, on va voir comment on peut s’ajuster”. Et il faut voir, si on ne voit pas [les pratiques d’évaluation utilisées], on ne peut pas prendre de décision pour résoudre la problématique. » (Sophie, entrevue 1)

De plus, pour mieux présenter le problème rapporté par la directrice, elle a cherché de l'information sur la plateforme de notes. Comme elle n'a pas trouvé d'informations pertinentes, elle a décidé de se préparer autrement et de présenter le peu d'informations qu'elle a sur ce problème en disant que c'est Gabrielle qui peut mieux l'expliquer.

« Avec le responsable de l'UMIX, j'ai dit “aide-moi à analyser si ...est-ce que ça, c'est là? Puis que c'est grave”. Puis là il a dit non. J'ai choisi de ne pas aller plus loin avec les notes quand même. [...] Mais si ça avait été probant de quelque chose, ben là j'aurais été capable de donner plus de détails que j'en ai donnés. » (Sophie, entrevue 4)

Pour rappeler la finalité de la situation de développement professionnel (ou son objectif principal), encourager les enseignantes à s'exprimer et écouter sans intervenir, Sophie a planifié avoir recours à des Aide-mémoires durant la deuxième rencontre d'accompagnement. Comme le montre le Tableau XXV, il s'agit de petites feuilles mobiles de couleurs où elle a écrit les idées importantes sur lesquelles elle doit se concentrer. Il s'agit de la finalité de la situation de développement professionnel qui est l'élève et l'importance d'encourager les enseignantes à s'exprimer et de les écouter. Selon Sophie, pour que les enseignantes prennent la parole et s'expriment, il faut qu'elle les encourage à le faire. Les citations suivantes illustrent ces trois pratiques planifiées.

« Après, là je me suis imaginé arriver puis dire bon, qu'est-ce qui est important de retenir, puis c'est là que j'ai fait mes petits aide-mémoires, en me disant “il faut que je pense à ça. Il faut que je leur donne beaucoup la

parole”, c’est le genre d’accompagnement où ils doivent beaucoup parler. Donc il y a comme deux ou trois entrées, là : celles de “pourquoi on fait ça?” Pour nos élèves. » (Sophie, entrevue 2)

« Le début, il faut leur parler. Le début, il ne faut pas regarder nos papiers tant que ça. Donc, j’aime ça réfléchir puis me le rappeler, comme ça quand je viens pour parler, ça va sortir. Je sais un peu ce que je veux dire. Je vais pouvoir regarder si tout le monde a apporté des traces, puis où est-ce qu’elles se sont assises, loin ou proche puis tout ça là. » (Sophie, entrevue 2)

Pour récapituler, Sophie a planifié de relire, à la troisième rencontre, les notes de la deuxième rencontre réécrites au propre pour amener les enseignantes à prendre des décisions finales. Elle a dit : « [...] je vais faire un retour, j’imagine, je vais faire un retour sur ce qu’on a dit hier. Redire les choses importantes » (Sophie, entrevue 3).

Lorsqu’elle a remarqué que les discussions prenaient plus de temps que prévu à la deuxième rencontre, elle a planifié ramener le sujet de l’accompagnement à la troisième rencontre. Cela lui permettrait de recentrer les discussions sur les objectifs poursuivis : « J’imagine que demain, je vais [les] ramener plus vite à regarder nos tâches. » (Sophie, entrevue 3).

Enfin, elle avait planifié de présenter le rôle de l’enseignant si les enseignantes remettent en question leur responsabilité auprès des élèves ayant des difficultés. Pour ce faire, elle a préparé des copies du Modèle à trois niveaux de littératie. Il s’agit, comme le montre le tableau XIX, d’un modèle préparé à la commission scolaire qui présente le rôle de l’enseignant et de l’orthopédagogue vis-à-vis les élèves en difficulté. Selon ce modèle, c’est à l’enseignant de prévenir les difficultés aussi bien que d’intervenir auprès des élèves en groupe et individuellement.

« Quand je vais y aller, je vais sûrement apporter le modèle à trois niveaux de littératie qu’on a fait ici à la commission scolaire juste parce que certaines traces font référence à [...] de la remédiation...[elles] font référence à tout ce que contient l’intervention universelle. Parce qu’il est bien possible que je reçoive... des messages du genre “ça, on ne peut pas en avoir, on n’est pas capable de faire ça, ça ne fait pas partie de notre rôle d’enseignant”. » (Sophie, entrevue 1)

Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et des ressources

Sophie a mis en œuvre des pratiques d'accompagnement pour soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée, leur perception d'agentivité, d'autoefficacité et du rôle du conseiller pédagogique et leurs conceptions.

Perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée

Les pratiques d'accompagnement que Sophie a mises en œuvre pour soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée sont : « présenter la situation de développement professionnel proposée », « proposer des scénarios futurs », « clarifier son intention », « exprimer son empathie », « donner des conseils », « rappeler la finalité de la situation de développement professionnel », « référer aux notes prises », « parler à la place des collègues » et « parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée ».

Pour présenter la situation de développement professionnel proposée, Sophie a exposé la situation problématique observée, elle a présenté les objectifs poursuivis et le plan proposé. L'exposition du problème de fluctuation des notes entre les trois années était faite au début de la deuxième rencontre et elle s'est répétée à plusieurs reprises au cours de cette rencontre et à la rencontre suivante puisque les enseignantes ne semblaient pas comprendre le problème soulevé.

« C'est vraiment de l'arrimage au sujet de l'évaluation et ça provient d'une étude des chiffres, on va dire ça comme ça, selon ce que les élèves reçoivent comme notes. » (Sophie, rencontre 2)

« Non, mais c'est pour ça qu'on est ensemble. Parce qu'il y a à la fin de première année, début de deuxième année, fin de deuxième année puis début de troisième année, c'est là qu'on est en train de regarder plus les traces ensemble. » (Sophie, rencontre 2)

En ce qui concerne les objectifs, Sophie a nommé d'abord l'objectif principal de la situation de développement professionnel : « Alors lorsqu'on veut atteindre, pour nos élèves, c'est qu'il n'y ait pas de montagnes russes de notes. Ça, c'est la commande que j'ai reçue de Gabrielle » (Sophie, rencontre 2). De plus, elle a expliqué l'objectif de « réussir à avoir des

pratiques d'évaluation qui tiennent compte des encadrements » ou ce qu'elle appelle « arrimage des pratiques ».

« Ce qu'on va essayer d'arrimer, c'est quand on met une note au niveau de l'évaluation, est-ce qu'on est vraiment en lien avec les encadrements. Puis que la note que j'ai mise, là, elle fonctionne pour quelqu'un qui regarde les encadrements puis qui regarde ça. Comme ça, c'est ce qui aide les enseignantes à dire : "Je sais c'est quoi ce genre de notes là." On va plus être dans ça. Puis pour ça, c'est chouette parce que vous partagez ce que vous faites puis comment vous mettez la note. » (Sophie, rencontre 2)

Sophie a annoncé aux enseignantes que de cet objectif découlent trois sous objectifs (les mêmes déclarés dans les entrevues). Le sous-objectif 1 est celui de comprendre le problème en regardant les pratiques évaluatives.

« Essayer de comprendre. Ça va être la première chose qu'on va faire. Essayer de comprendre ce qui se passe avec les notes des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e années. » (Sophie, rencontre 2)

Les sous-objectifs 2 et 3 déclarés sont : présenter les pratiques et prendre des décisions pour la pratique.

« On veut améliorer quelque chose. Puis on est dans une dynamique où on veut voir pour prendre des décisions. » (Sophie, rencontre 2)

« Aujourd'hui, on va faire un peu comme hier, si vous êtes d'accord. Alors j'ai encore un peu la même idée de voir, cette fois-là on va être autour de la lecture pour pouvoir prendre une bonne décision, faire des actions. » (Sophie, rencontre 3)

« Donc maintenant, comme dit Lucie, il faut prendre des décisions pour s'en aller vers de "l'agir" qu'on va faire. » (Sophie, rencontre 3)

Pour ce qui est du plan, Sophie a proposé que la deuxième journée soit consacrée à l'écriture et que la troisième se centre sur la lecture. De plus, en utilisant le schéma qu'elle avait préparé, elle leur a proposé de commencer avec la présentation des pratiques en commençant par les enseignantes de la 1^{re} année, ensuite celles de la 2^e et enfin celles de la 3^e année, pour ensuite réfléchir et prendre des décisions pour l'action (agir).

« Moi, dans ce que je veux faire, justement Lucie [...] Je vais peut-être amener quelques feuilles, j'en ai juste trois. Un petit référentiel sous les yeux. Dans mon "voir", je ne veux pas juste voir vos évaluations, Lucie. Ce n'est pas juste moi qui veux voir, on veut voir comment vous constituez la note. C'est là où vous voulez amener les élèves. C'est là où est notre compréhension d'où les élèves devraient se rendre. » (Sophie, rencontre 2)

« Ce n'est pas moi qui suis la seule à savoir comment on devrait fonctionner. J'avais pensé qu'on peut peut-être commencer par [la] première année, parce qu'il y a une logique : première année, deuxième année, troisième année. Pour voir une progression. Toutefois, je suis ouverte à n'importe quelle autre. » (Sophie, rencontre 2)

Aujourd'hui, on va faire un peu comme hier, si vous êtes d'accord. Alors j'ai encore un peu la même idée de voir, cette fois-là, on va être autour de la lecture pour pouvoir prendre une bonne décision, faire des actions. » (Sophie, rencontre 3)

Enfin, lorsque les enseignantes faisaient des propositions de sujets d'accompagnement, Sophie les a prises en note et elle les a proposées comme des scénarios d'accompagnements futurs. Elle a dit par exemple :

« J'ai ajouté pendant la pause à ce qu'on avait déjà dit, de travailler en lecture, là, l'année prochaine. Puis en début d'année, on devrait commencer plus tôt à faire ce travail-là. Puis, j'ai d'un côté travaillé à partir des livres pour que vous ayez vous aussi, les deuxièmes années, de quoi poser votre jugement à partir de textes illustrés, comme le demandent nos encadrements. On va ajouter ça. » (Sophie, rencontre 3)

Toujours pour soutenir la perception de la situation de développement professionnel proposée, Sophie a clarifié, à quelques reprises, son intention à propos des objectifs poursuivis en réaction à certaines interventions des enseignantes. Par exemple, lorsqu'elle présentait la situation de développement professionnel, elle a dit que l'objectif n'est pas de chercher qui est le responsable du problème. De plus, lorsque certaines enseignantes parlaient de changement de notes, elle leur a dit que l'objectif poursuivi n'est pas le changement des notes des élèves pour améliorer la situation. Enfin, lorsque les enseignantes ont manifesté leur crainte, elle leur a dit que l'objectif n'est pas de leur faire changer leurs pratiques.

« On ne cherche pas de coupable, on est zéro là-dedans cet après-midi. On est à comprendre ce qui se passe et de voir. » (Sophie, rencontre 2)

« Mais là, moi, je ne veux pas vous donner d'ouvrage, mais je me dis : "S'il y a juste des notes qui circulent [...]" J'espère vous aider à faire un bel arrimage, puis une des dernières choses que je voudrais qui arrive, c'est que vous regardiez la note qui a été mise l'année d'avant [pour donner votre note]. » (Sophie, rencontre 2)

« [Changer] votre façon d'enseigner. On n'est pas là-dedans. N'ayez pas peur de ce genre de choses là. Puis tu l'as dit, Lucie. Parler d'évaluation, ce n'est pas facile. » (Sophie, rencontre 2)

Lorsque les enseignantes parlaient de la difficulté à évaluer la performance des élèves, Sophie exprimait son empathie en disant qu'elle comprend bien que l'évaluation est difficile. De plus, au début de la deuxième rencontre, alors qu'elle présentait la situation de développement professionnel proposée, elle a annoncé qu'elle était consciente que c'est difficile pour elles de présenter leurs pratiques d'évaluation. Cela semble permettre à Sophie de soutenir la perception des enseignantes des défis que présente la situation de développement professionnel proposée.

« La rencontre qu'on a d'arrimage, ce n'est quand même pas facile [de] parler d'évaluation, vous le savez. C'est quelque chose qu'on fait de façon personnelle. C'est quelque chose pour laquelle, on est imputable. C'est ce qui nous titille le plus. » (Sophie, rencontre 2)

« On n'ira pas plus loin, puis [...] on ne vous demandera pas de changer. Est-ce que les critères d'évaluation sont dans votre esprit. Quand tu dis : "J'ai 80, puis il y en a que je vais mettre 75, puis il y'en a que je vais mettre 70." Tu n'auras jamais de 85. Mais c'est comme mon groupe moyen. Mes notes ne sont peut-être pas adéquates selon votre barème. Mais autour de ça, dans tes élèves moyens, est-ce qu'il y a un moment où tu dis : « Lui, ça va être plus 75, lui ça va être plus 80, puis lui 85. » C'est très difficile à faire, on s'entend, c'est vrai. » (Sophie, rencontre 2)

Les conseils qu'a donnés Sophie aux enseignantes semblent leur montrer les exigences réelles de la situation de développement professionnel proposée puisque les enseignantes avaient tendance à dire que les exigences étaient trop élevées. Elle leur a conseillé, entre autres, d'éviter le stress au travail : « Ce n'est pas utile que vous ayez le stress du prof d'après. Ça, on

n'a pas besoin de ça, il y a déjà tellement de choses, là » (Sophie, rencontre 2). Elle leur a également conseillé de travailler ensemble pour s'entraider. Elle a dit : « Un des premiers repères pour y arriver, c'est beaucoup de se parler à cœur ouvert puis là tu viens de le faire » (Sophie, rencontre 2).

Par ailleurs, rappeler la finalité de la situation de développement professionnel qui est l'élève, faire référence aux notes prises, parler à la place des collègues et parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée semblent soutenir plus précisément la perception de la valeur de la situation de développement professionnel proposée. Par exemple, à plusieurs reprises, Sophie rappelait que la finalité de la situation de développement professionnel est l'élève qui vit le problème de notes et que c'est pour lui que les pratiques d'évaluation doivent être améliorées.

« Parce que c'est les élèves... Eux autres, ils le voient, puis eux autres ils se questionnent : "Mais pourquoi je suis fort une année, puis je suis faible après ça? Puis là, je remonte. Puis là, comment ça se fait?" Ce n'est jamais bon pour un élève, ça, qui peut perdre de l'estime de soi. Donc si on le fait, c'est vraiment pour nos élèves. » (Sophie, rencontre 2)

De plus, à la quatrième rencontre d'accompagnement, elle a référé à plusieurs reprises aux notes qu'elle avait prises durant la deuxième et la troisième rencontre pour dire aux enseignantes qu'il s'agit de leur demande.

« Bien je suis contente parce que dans ma tête, vous voyez, j'ai sorti beaucoup de choses que j'avais apportées parce que dans ce que j'avais noté dans l'arrimage, il y avait beaucoup de ce besoin-là que vous aviez exprimé, avec lequel on a travaillé cet après-midi. » (Sophie, rencontre 4)

« Dans votre cas, les 1^{res} années, mes notes indiquent que vous aviez des questionnements sur l'évaluation en lecture en première année selon les étapes; les livres à utiliser; garder des traces pour les critères "Justification pertinente des réactions à un texte" et "Jugement critique sur des œuvres littéraires". J'ai également une note concernant les présentations orales. » (Sophie, courriel 2)

Lorsque les enseignantes ont commencé à présenter leurs pratiques d'accompagnement, Sophie a parlé à la place des collègues en disant que ce n'est pas seulement elle qui voulait voir

les pratiques d'évaluation. Les enseignantes aussi ont ce besoin-là qui peut les aider à arrimer leurs pratiques. Elle a dit : « Ce n'est pas juste moi qui veux voir, on veut voir comment vous constituez la note » (Sophie, rencontre 2).

Enfin, Sophie a parlé de la valeur de la présentation des pratiques, ce qui peut amener les enseignantes à voir la valeur de la situation de développement professionnel proposée.

« Je vous entends penser à quelque chose que vous utilisez et que je n'ai pas nommé... S.V.P., apportez-le! Notre travail ne sera efficace que si nous partons réellement de votre vécu en évaluation. Je vous imagine aussi à trouver que c'est un gros travail de rassembler tout ça... Je crois sincèrement que notre travail ne sera efficace que si nous nous arrimons à partir de ce que vous vivez réellement. Nous travaillerons dans le respect mutuel, chacune de nous sachant fort bien à quel point il peut être difficile d'évaluer des compétences. Et nous travaillerons en pensant à nos élèves qui récolteront les fruits de notre travail. » (Sophie, courriel 1)

Perception des enseignantes de leur agentivité

Les pratiques d'accompagnement mises en œuvre pour soutenir la perception d'agentivité des enseignantes sont : « demander aux enseignantes d'approuver le plan d'accompagnement », « donner la parole aux enseignantes », « encourager les enseignantes à s'exprimer », « prendre en note leurs propos », « écouter sans intervenir », « céder la parole (se laisser interrompre) », « continuer son idée lorsqu'elle est interrompue », « récapituler ce que les enseignantes ont dit » et « remercier les enseignantes ».

Après avoir présenté le plan d'accompagnement à la deuxième et la troisième rencontre, elle a demandé aux enseignantes s'il leur convient. Elle a dit par exemple :

« Aujourd'hui, on va faire un peu comme hier, si vous êtes d'accord. Alors, j'ai encore un peu la même idée de voir, cette fois-là on va être autour de la lecture pour pouvoir prendre une bonne décision, faire des actions. » (Sophie, rencontre 3)

Ensuite, Sophie a donné la parole aux enseignantes surtout pour qu'elles présentent leurs pratiques : « Mais Annie, tu avais demandé la parole. J'aimerais ça que tu parles » (Sophie,

rencontre 2). De plus, tout au long de la deuxième et la troisième rencontre, elle a encouragé les enseignantes à s'exprimer en disant par exemple :

« Cet après-midi, dans le “voir”, vous allez avoir beaucoup la parole. Je considère que chacune de nous doit avoir une voix cet après-midi parce que chacune de nous, on est des experts de quelque chose. Lucie et Annie sont des expertes de première année, de l'évaluation de première année. Elles sont les expertes de ce qu'elles ont fait d'année en année. » (Sophie, rencontre 2)

Lorsque les enseignantes présentaient leurs pratiques et donnaient des propositions, elle prenait en notes leurs propos.

« Là, ce que vous apportez, c'est important. Je l'ai noté à côté de l'espèce de grille que vous dites que peut-être on pourrait faire. Parce que ça, ça peut faire partie des demandes que vous avez besoin de regarder. » (Sophie, rencontre 2)

À ce moment, Sophie écoutait souvent sans intervenir. Par exemple, de 23 minutes 10 secondes à 31 minutes 30 secondes sur l'enregistrement, alors que les enseignantes de 1^{re} année présentaient leurs pratiques d'évaluation, Sophie n'a fait aucune intervention à part un court remerciement et un encouragement avant de poser une question sur la grille d'évaluation.

Par ailleurs, Sophie avait tendance à continuer son idée même quand elle était interrompue lorsqu'il s'agit d'une rétroaction contrairement à lorsqu'elle donnait des propositions. Dans ce dernier cas, elle se laissait interrompre. L'extrait suivant permet de voir comment elle a continué son idée sur les mesures d'adaptation lorsqu'elle a été interrompue par une enseignante.

« Si l'aide que vous avez mise est une aide adaptation, par exemple... Enseignante : il faut l'écrire en dessous. Sophie : Qui est dans le plan d'intervention que vous connaissez tous, ça, vous mettez la note que l'élève a réellement. Pas dans... ça, ce n'est pas pareil. C'est une adaptation. » (Sophie, rencontre 2)

Lorsqu'une enseignante finit de présenter ses pratiques et lorsque les pratiques d'un même niveau sont présentées, Sophie récapitulait ce qui a été présenté en se référant à ses notes. De même, elle récapitulait les décisions précises des enseignantes dans les rencontres.

« Bon, alors Lucie, ça va bien. Là, vous faites [...] de l'observation de l'oral, vous gardez des traces, vous constituez votre note pour l'instant avec encore des évaluations de cahiers. Mais à la fin de l'année, tu prêtes attention à un peu un parcours assez global. » (Sophie, rencontre 3)

« Puis si je reviens aux critères, comme hier on s'est dit [qu'] on va essayer d'uniformiser les critères qu'on regarde en écriture, tant qu'à y être, on va prendre ceux du cadre d'évaluation des apprentissages. » (Sophie, rencontre 3)

Enfin, Sophie a remercié les enseignantes, aux trois dernières rencontres, de leur présentation des pratiques et de leur participation active. Elle a dit par exemple : « Je vous remercie beaucoup. Merci d'être là. J'espère que vous vous sentez bien, puis que vous avez le goût de revenir demain » (Sophie, rencontre 2).

Perception des enseignantes de leur autoefficacité

Les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par Sophie pour soutenir la perception d'autoefficacité des enseignantes sont : « exprimer sa perception positive des enseignantes et de leurs pratiques » et « encourager les enseignantes ». Pour exprimer sa perception des enseignantes comme équipe, elle a dit :

« Je n'ai pas de doute que vous pensez comme équipe, je sais que vous n'êtes pas une équipe pleine de rivalités. Alors c'est une équipe où vous êtes capables de vous parler, puis vous souhaitez vous arrimer pour le bien des élèves. » (Sophie, rencontre 2)

Pour encourager les enseignantes, elle a dit par exemple : « C'est super, Lucie. Ça nous aide à voir ce qu'ils font. Puis comment ils mettent leurs notes » (Sophie, rencontre 2).

Perception des enseignantes du rôle de Sophie

Les pratiques d'accompagnement que Sophie a mises en œuvre pour soutenir la perception des enseignantes de son rôle sont : « montrer sa disponibilité pour les enseignantes » et « présenter son rôle ». Pour se montrer disponible pour les enseignantes, elle a dit par exemple : « Puis au besoin, vous pourrez me téléphoner, m'écrire ou demander » (Sophie, rencontre 4).

Pour présenter son rôle comme animatrice à la deuxième rencontre par exemple, elle a dit : « Moi, j'ai une autre voix et je me donne entre autres une voix d'animatrice cet après-midi, pour permettre à chacune de vous de prendre la parole » (Sophie, rencontre 2).

Conceptions des enseignantes

Enfin, les pratiques d'accompagnement mises en œuvre pour soutenir les conceptions des enseignantes sont : « exprimer son accord avec certaines idées des enseignantes », « exprimer son accord partiel avec d'autres idées » et « amener une idée différente des idées exprimées par les enseignantes ».

Pour exprimer son accord, par exemple, avec l'idée d'une enseignante qui se plaignait de la difficulté à donner des notes sur des compétences, elle a dit : « Mais vous avez raison. Le programme est par compétences. Ça ne marche pas avec les notes » (Sophie, rencontre 2). De plus, elle a exprimé son accord partiel avec l'idée d'une enseignante qui parlait, par exemple, du plaisir que les élèves ont avec les livres illustrés. Sophie a dit : « Mais le plaisir de lire il est toujours là quand on a des textes authentiques » (Sophie, rencontre 4). Par ailleurs, elle a amené une idée différente de celle d'une enseignante qui dit par exemple que c'est le rôle du parent de lire des albums de littérature de jeunesse avec son enfant.

« Puis en même temps, quand ils l'ont pas, ça nous appartient d'essayer de trouver des moyens de les aider le plus parce que l'école, elle est créée pour l'égalité des chances, alors si l'enfant que ses parents ne peuvent pas l'aider, encore une fois pour toutes sortes de raisons, il vient à l'école, puis on ne lui donne pas un petit peu plus à lui parce que nous on n'a pas beaucoup de temps, puis un élève qui vient tout préparé, puis en plus ses parents continuent de l'aider, elle est où l'égalité des chances? » (Sophie, rencontre 2)

Contrôle des pratiques d'accompagnement et des résultats

Après les rencontres d'accompagnement, Sophie a contrôlé des pratiques d'accompagnement qui visaient à soutenir la perception de la situation de développement professionnel proposée par les enseignantes, leur perception d'agentivité, leur perception d'autoefficacité et leurs conceptions.

En lien avec la perception de la situation de développement professionnel proposée, le contrôle de la pratique d'accompagnement « présenter la situation de développement professionnel proposée » montre que Sophie a apprécié le fait de présenter la situation de développement professionnel en tant que « commande de la direction ». Cela indique aux enseignantes que l'accompagnement peut se concrétiser de différentes façons, selon les demandes qui lui sont présentées, dont celle-ci, émanant de la direction. Elle a dit :

« Alors je trouve ça chouette toujours de dire que là, je remplis une commande de la direction d'école parce qu'à un moment donné, je peux remplir d'autres commandes qui sont strictement les leurs. Ça, c'est l'autre feuille à côté où j'ai pris mes notes. » (Sophie, entrevue 4)

Le contrôle de la pratique d'accompagnement qui consiste à ramener au sujet révèle qu'elle dépend du jugement de la conseillère de l'importance des demandes et des besoins qui sont exprimés par les enseignantes. Cette pratique lui permet de recentrer les discussions de temps en temps sur les points à l'ordre du jour. Elle ne l'a pourtant pas mise en œuvre souvent, car elle préfère laisser les enseignantes parler et se créer des liens entre elles. Sophie dit :

« Quand ça vient, là je prends ma décision. Alors dans ce genre d'arrimage là [...] c'est moi qui ramène, au besoin. [...] Puis quand ils sortent certaines choses, et bien là je prends mes décisions en disant "c'est intéressant là ce qui se dit, donc on conserve". » (Sophie, entrevue 3)

Le contrôle de la pratique « rappeler la finalité de la situation de développement professionnel » montre que Sophie l'utilise pour encourager les enseignantes à présenter leurs pratiques. Selon elle, elles sont plus motivées à présenter leurs pratiques lorsqu'elles voient que c'est pour leurs élèves.

« Ça peut être la raison qui fait en sorte que les enseignantes acceptent de montrer [leur matériel], parce qu'on fait ça pour nos élèves. C'est eux autres qui vivent [...] des montagnes russes. Donc, c'est précieux les élèves. On a plus le goût de se mettre en situation de risque, si je peux dire ça comme ça. » (Sophie, entrevue 4)

Le contrôle de la pratique « donner des conseils », quant à elle, révèle que cette pratique est utilisée pour aider les enseignantes à avoir une perception équilibrée de ce qui est attendu d'elles. Sophie dit, par exemple :

« Donc quand elles expriment quelque chose ou [disent] “c’est exagéré, c’est exagéré”, ce qui nous est demandé, c’est vrai qu’il faut redescendre cette énergie-là parce qu’après, on ne pourra pas leur faire voir qu’on peut faire plus de choses si on n’est pas capable de [leur faire] comprendre qu’elles sentent déjà que c’est un gros poids. Donc, c’est comme l’équilibre. Oui, il y a des choses qu’on peut faire puis en même temps, c’est vrai qu’il ne faut pas se brûler au travail. Alors...c’est vrai que j’essaie d’être attentive à ça parce que pour se développer comme enseignante, puis progresser, et bien il ne faut pas s’épuiser. » (Sophie, entrevue 3)

Enfin, le contrôle de la pratique « clarifier son intention » révèle que Sophie l’a mis en œuvre pour éviter que l’accompagnement prenne une orientation qu’elle ne souhaitait pas. En effet, elle ne voulait pas que les enseignantes arriment les notes qu’elles attribuent sans arrimer leurs pratiques d’évaluation. À ce sujet, elle dit :

« C’est comme un peu délicat d’être partie avec l’histoire des montagnes russes parce que la dernière chose que je souhaite, c’est qu’elles se mettent à regarder les notes avant pour mettre une note en conséquence. On ferait fausse route complètement. Ça fait que ça, je l’ai quand même dit deux fois. Mais je reste avec la peur que ça puisse se produire. On ne gagne rien de faire ça. » (Sophie, entrevue 4)

Pour ce qui est des pratiques de soutien de la perception d’agentivité des enseignantes, le contrôle de la pratique d’encourager les enseignantes à s’exprimer montre qu’elle trouvait cette pratique nécessaire pour que les enseignantes présentent leurs pratiques. Cependant, elle déclare ne pas avoir eu à la mettre en œuvre souvent puisque les enseignantes prenaient la parole par elles-mêmes.

« Oui, oui parce que j’aime ça...souvent je demande à ce que tout le monde puisse s’exprimer, mais là j’ai senti que c’était elles, au moment où j’allais commencer à faire ce tour-là, j’ai senti que là, tiens, entre elles, elles se le disaient et qu’elles écoutaient l’une d’entre elles. Ça, c’est vraiment meilleur que d’écouter la CP qui vient une fois de temps en temps à l’école. Donc, je n’ai pas insisté pour entendre chacune. » (Sophie, entrevue 3)

Sophie a aussi contrôlé la pratique d'accompagnement « donner la parole aux enseignantes ». Selon elle, elle la met en œuvre pour favoriser la collaboration des enseignantes.

« Puis dans les discussions, il y a eu des moments où on allait un peu ailleurs, puis moi je me dis que si elles sont pour devenir une équipe de collaboration, puis... progresser avec ça, c'est important qu'elles puissent parler. Donc, même quand elles ont commencé à parler des parents, quand elles ont commencé à parler de... je ne sais pas quelle autre affaire qu'il y avait là... je trouve que même si ce n'était pas notre sujet du jour, le fait que ça, ça sorte, puis que je [les] laisse s'exprimer un peu, c'est aidant pour moi dans l'objectif qu'elles deviennent une équipe de collaboration à long terme. » (Sophie, entrevue 3)

Le contrôle de la pratique d'accompagnement « prendre des notes » révèle, quant à lui, que Sophie prend des notes pour gérer les discussions. Autrement dit, lorsqu'elle voyait qu'il y avait des demandes qui dépassaient les objectifs de la deuxième et de la troisième rencontre, elle les prenait en note tout en rassurant les enseignantes qu'elle allait les transmettre à la direction. Cela permettait, selon elle, de se concentrer sur les points à l'ordre du jour.

« Parce que je mets de côté des sujets de discussion que tout le monde a le goût de discuter, que je sais qu'ils ne peuvent pas se discuter là, maintenant. Donc, je les rassure que j'aie ça en note, puis qu'on va pouvoir faire ça. Puis je pense qu'en même temps, je vais avoir un peu le message qu'il va falloir se pencher assez bien là-dessus. Alors, oui, je dis ça. Je leur dis aussi que je prends des notes parce que pour moi aussi c'était vendredi après-midi. » (Sophie, entrevue 4)

Par ailleurs, le contrôle de la pratique d'accompagnement qui consistait à écouter sans intervenir montre que cette pratique lui permettait de prendre le temps de réfléchir avant d'intervenir. Elle a dit :

« Je me suis demandé à un moment donné [...] je me suis dit "bon, je laisse beaucoup de temps, je les laisse parler, je souhaite ça", puis pendant que je les écoutais parler, je me disais "bon, est-ce que la place que je ne prends pas maintenant, je choisis de ne pas la prendre, puis que je juge que c'est correct?". Il y a des moments où dans ma tête, j'étais en train de réfléchir à ça. Donc, j'écoutais, puis je me disais "est-ce qu'il [faut] que je réagisse ou pas?". J'étais à l'affut de ça, puis il y a des moments où, probablement là,

c'était des petites choses qui me travaillaient parce que je me demandais si je devrais réagir plus. » (Sophie, entrevue 4)

Le contrôle de la pratique « récapituler ce que les enseignantes disent » montre que Sophie ne l'a pas mise en œuvre à la troisième rencontre, même si elle l'avait planifiée, parce qu'elle n'en a pas vu la nécessité. En effet, Sophie voulait récapituler les décisions prises qu'elle avait préalablement notées et mises au propre, mais lorsqu'elle a vu que les enseignantes revenaient d'elles-mêmes sur ces décisions, elle ne l'a pas fait. Elle a dit :

« Donc, je les avais mises au propre pour être sûre de ne pas manquer quelque chose cet après-midi. Mais je n'en ai pas eu besoin. C'était dans leur tête, puis elles souhaitent s'exprimer là-dessus... » (Sophie, entrevue 4)

En ce qui concerne le contrôle de la pratique qui consistait à remercier les enseignantes d'avoir présenté leurs pratiques, Sophie a dit : « Je pense que je les ai remerciées d'avoir présenté ou quelque chose du genre » (Sophie, entrevue 3).

En lien avec la perception d'autoefficacité, le contrôle de la pratique qui consistait à encourager les enseignantes révélait que Sophie l'a trouvé important pour encourager la participation des enseignantes.

« Bon tant mieux [que je les ai encouragées]. Je trouve ça important de faire ça. Parce que c'est comme ça que les gens vont continuer de parler et on avait besoin qu'elles puissent parler. » (Sophie, entrevue 4)

Enfin, en ce qui concerne le soutien de la conception du rôle de l'enseignant, le contrôle de la pratique « présenter le rôle de l'enseignant » montre que Sophie mettait en œuvre cette pratique en réponse à des idées contre ses propres conceptions du rôle de l'école. Pour elle, c'est à l'école que l'élève doit apprendre pour assurer l'égalité des chances entre les élèves ayant un soutien à la maison et ceux qui ne l'ont pas. Sophie dit par exemple :

« J'ai beaucoup à décider quand je prends la parole, puis ce que je dis parce que je peux faire éteindre la conversation, je peux... puis en même temps, comme CP, il y a tout le temps un certain nombre d'affaires qu'on ne peut pas laisser passer. Moi là, il y a des affaires que je sais ... puis je

l'ai vu, là, que ça les a mis ...quand je dis que "c'est à l'école qu'on devrait apprendre" c'est quelque chose [en quoi] je crois. L'égalité des chances. Ces choses là, pour moi c'est des sujets sensibles. Je sais qu'il ne faut pas que je m'étende, puis des fois, je ne devrais pas parler, puis je sais que je parle pareil. » (Sophie, entrevue 3)

Après les rencontres d'accompagnement, Sophie a aussi contrôlé l'atteinte de l'ensemble des objectifs fixés au départ et elle pensait que les résultats sont satisfaisants en général. Concernant l'objectif « maintenir un climat positif en évitant que des enseignantes d'un niveau soient jugées et éviter que certaines doivent travailler plus que d'autres » ainsi que l'objectif « maintenir l'intérêt des enseignantes jusqu'à la fin du projet », Sophie pensait que les résultats étaient positifs. Elle pensait qu'aucune enseignante ne s'était sentie visée et qu'elles étaient à l'aise de participer tout au long de la deuxième et la troisième rencontre. De plus, toutes les enseignantes ont été présentes, même une enseignante qui ne travaillait pas d'habitude le jour de la troisième rencontre, et elles ont toutes présenté leurs pratiques. Pour elles, ce sont tous des indices qui montraient que Sophie a réussi à maintenir un climat favorable dans le groupe et à conserver l'intérêt des enseignantes.

« À la fin, je n'ai pas senti qu'elles n'étaient pas bien. Puis qu'elles n'avaient pas le goût de revenir, puis que dans tout ce qui s'était passé...il y avait des malaises. Il y a toujours de petits tiraillements, puis ça, dans ce genre de travail là, c'est normal. Il y en a, mais je ne crois pas que ces tiraillements-là puissent être au-delà de demain, il faut que je me réajuste sérieusement par exemple. Des fois, c'est ça, on vient... on a senti oh là on va dire "il faut que j'aille récupérer telle personne parce que je sens, là..." [...] Puis je pense qu'elles finissent sur une note positive. » (Sophie, entrevue 3)

Concernant l'objectif « que les enseignantes deviennent une équipe de collaboration », Sophie trouvait qu'il était en bonne voie d'être atteint à moyen et à long terme. En effet, Sophie a aimé que les enseignantes des trois niveaux parlent ensemble et planifient d'éventuelles collaborations entre elles. Elle a apprécié surtout le leadership de Lucie, enseignante de 1^{re} année, qui a encouragé ses collègues à commencer à collaborer. Pour Sophie, Lucie représentait un leadership positif puisqu'elle était acceptée du groupe. Pourtant, elle pensait que cette culture de collaboration commence à peine à émerger dans ce groupe, ce qui signifie que cet objectif n'était pas complètement atteint.

« Si elles sont en train de s'organiser ensemble puis de prendre plus sur elles-mêmes des intentions en lien avec ça, hey! Il ne faut pas toucher à ça dans un sens. Il faut permettre ça parce que... parce que moi je suis juste quelqu'un qui vient comme ça de façon ponctuelle, je suis comme un déclencheur, un accompagnateur. Donc, il faut préserver ça aussi. Donc, maintenant que j'ai réfléchi, je me dis que si c'est ça que ça a fait, c'est une bonne chose. » (Sophie, entrevue 4)

Ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

Aucune indication quant à l'ajustement de l'objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignants n'a été obtenue. De plus, comme Sophie était satisfaite de ses pratiques en lien avec les caractéristiques des enseignantes, elle n'a pas vu la nécessité de les ajuster.

« J'imagine que je peux faire des pratiques semblables demain, parce que ce que je sens, c'est que dans les circonstances, ça s'est bien passé. » (Sophie, entrevue 3)

S'informer sur les pratiques des enseignantes

Enfin, Sophie avait pour objectif de s'informer sur les pratiques des enseignantes. Pour l'atteindre, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de cet objectif. Selon elle, il était important de s'informer sur les pratiques des enseignantes pour comprendre la source du problème de fluctuation des notes et ainsi mieux les soutenir. En effet, puisqu'elle ne connaissait pas bien les enseignantes de cette école, elle voulait d'abord comprendre comment elles enseignent et collaborent.

Dans cette section, seuls les résultats des phases d'identification des objectifs et du contrôle des résultats en lien avec cet objectif sont présentés. Comme les pratiques d'accompagnement planifiées, mises en œuvre, contrôlées et ajustées en lien avec l'objectif de s'informer permettaient d'atteindre d'autres objectifs, elles ont été déjà présentées à leur section correspondante. Il s'agit des pratiques suivantes : « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques » et « poser une question sur la pratique des enseignantes » (deux pratiques qui ont été présentées dans la section du soutien du processus d'enseignement des enseignantes);

« donner la parole aux enseignantes » et « écouter attentivement sans intervenir » (deux pratiques qui ont été présentées dans la section du soutien des caractéristiques des enseignantes).

La partie qui suit présente d'abord l'objectif identifié par Sophie et décrit ensuite le contrôle du résultat.

Objectif identifié par Sophie

L'objectif de Sophie qui a été identifié pour la deuxième et la troisième rencontre seulement peut être formulé ainsi : « s'informer sur les pratiques d'évaluation des enseignantes ». Elle a dit, par exemple : « Un des objectifs que j'ai, c'est qu'il faut les voir les fameuses évaluations, parce qu'il y en a un problème » (Sophie, entrevue 3).

Contrôle des résultats

Sophie a contrôlé l'atteinte de l'objectif de « s'informer sur les pratiques d'évaluation des enseignantes », qu'elle ne trouvait pas complètement atteint puisque les enseignantes n'ont pas présenté toutes leurs pratiques d'évaluation. La démarche de constitution de la note restait à découvrir.

« Puis l'autre chose que j'ai faite, c'est que je voulais aussi entendre (puis ça, je ne l'ai pas entendu au complet) comment on constitue la note. Je suis rentrée avec les critères d'évaluation. J'ai senti que c'est quand même un peu sensible, dans le sens où ils ne sont pas tant que ça utilisés. » (Sophie, entrevue 3)

Elle a réussi quand même à voir l'incohérence des pratiques des enseignantes par rapport aux cadres d'évaluation, ce qui lui a permis d'intervenir sur leurs pratiques réelles.

« Toutes les grilles qui sont passées. Il n'y en avait pas une qui était adéquate. On évalue des choses qui ne sont pas à évaluer et on les évalue parfois trop, comme on dit. Trop dans un même critère qui sont détachés. Donc là, c'est comme un moyen pour moi de ramener un encadrement plutôt que de juste dire ben...parce que là [elles] ouvrent l'encadrement et puis là, elles le voient. Puis ça a fait l'effet là où elles se sont dit "oh! Il faudrait peut-être ajuster nos grilles". » (Sophie, entrevue 3)

Synthèse de l'aspect orienté du processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Sophie a été orienté vers la résolution du problème constaté et ses pensées et ses pratiques vers l'atteinte des objectifs identifiés. En effet, la plupart des objectifs identifiés étaient cohérents avec la situation problématique observée (les montagnes russes). L'objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes amenait un soutien aux enseignantes quant à l'apprentissage en lien avec l'évaluation, ce qui leur permettrait d'améliorer leurs pratiques et ainsi voir le problème de fluctuation des notes diminuer. De plus, cibler des objectifs qui portaient d'abord sur le contrôle des pratiques et ensuite sur l'identification d'objectifs en vue d'un ajustement de pratiques permettait d'améliorer la situation observée. En outre, toute résolution de problème commençait par la compréhension du contexte de celui-ci, ce qui est visé par l'objectif de s'informer. Pourtant, les deux premiers objectifs de soutien des caractéristiques des enseignantes ne semblaient pas avoir un lien avec le problème de fluctuation des notes d'élèves. Ils étaient centrés plutôt sur la personne de l'enseignant. L'objectif 3 pouvait avoir un lien de cohérence indirect avec le problème puisque quand les enseignantes devenaient une équipe de collaboration, leurs pratiques d'évaluation pouvaient devenir plus homogènes d'une année à l'autre. De cette façon, les notes des élèves pouvaient suivre la même logique et ainsi voir leur fluctuation diminuer.

De plus, les pensées et les pratiques d'accompagnement étaient alignées aux objectifs poursuivis. En ce qui suit, des exemples sont présentés. La présentation et l'explication des documents sur l'évaluation pouvaient amener les enseignantes à avoir une meilleure compréhension des cadres d'évaluation; demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques leur permettait de les présenter et de prendre conscience de l'écart de ces pratiques à la norme; donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes permettait de prendre des décisions communes pour l'arrimage des pratiques évaluatives; proposer du matériel permettait d'intégrer les textes authentiques dans l'enseignement de la lecture.

Par ailleurs, les pratiques d'accompagnement qui ont été le plus observées avaient un lien avec au moins deux objectifs identifiés. En premier lieu, la pratique d'accompagnement qui consistait à donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes est la plus

observée (F=228) et elle est liée à deux sous-objectifs et à un objectif. En effet, lorsque Sophie donnait une rétroaction sur la pratique des enseignantes, cela pouvait les amener à prendre conscience de l'écart de leurs pratiques d'évaluation par rapport aux encadrements, à prendre des décisions communes pour l'arrimage des pratiques évaluatives et à intégrer les textes authentiques à leur enseignement.

En deuxième lieu, la pratique d'accompagnement qui consiste à poser une question en lien avec la pratique (F=101) est reliée à trois sous-objectifs. En effet, lorsque Sophie posait des questions sur les pratiques des enseignantes, cela pouvait les amener à présenter leurs pratiques, à prendre conscience de l'écart de leurs pratiques d'évaluation par rapport aux encadrements et à prendre des décisions communes pour l'arrimage des pratiques évaluatives.

En troisième lieu, la pratique d'accompagnement qui consistait à proposer des pratiques d'enseignement (F=83) est en lien avec un sous-objectif et un objectif. En effet, lorsque Sophie proposait une pratique d'enseignement, cela pouvait amener les enseignantes à prendre des décisions communes pour l'arrimage des pratiques évaluatives et à intégrer les textes authentiques à leur enseignement.

Par ailleurs, la pratique d'accompagnement qui consistait à encourager (F=33) était reliée à l'objectif de maintenir un climat positif en évitant que des enseignantes d'un niveau soient jugées et que certaines doivent travailler plus que d'autres. Les pratiques d'accompagnement qui consistaient à prendre des notes de ce que disaient les enseignantes (F=32) et à présenter la situation de développement professionnel proposée (F=27) étaient reliées à l'objectif de maintenir l'intérêt des enseignantes jusqu'à la fin du projet. La pratique d'accompagnement qui consistait à exprimer son empathie (F=29) était reliée à ces deux objectifs.

Certaines pratiques d'accompagnement ne pouvaient pas être reliées à un des objectifs identifiés. Il s'agissait par exemple de la pratique qui consistait à exprimer son accord avec l'idée d'une enseignante et de présenter le rôle de l'enseignant qui pouvaient soutenir les conceptions des enseignantes, et celle de clarifier son intention qui pouvait soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel. Des caractéristiques des enseignantes non considérées dans les objectifs identifiés.

Enfin, Sophie a fait référence aux notes des bulletins lorsqu'elle a contrôlé les résultats de l'atteinte de l'objectif sur l'apprentissage, ce qui a un lien direct avec le problème de fluctuation de notes. De plus, le contrôle des résultats du 3^e objectif en lien avec le soutien des caractéristiques des enseignantes était cohérent avec le problème constaté parce que ce résultat peut assurer la continuité du changement souhaité lorsqu'elle sera absente. En effet, selon elle, développer une culture de collaboration permettrait aux enseignantes de continuer à travailler ensemble et à trouver des solutions à leurs problèmes. En outre, les résultats obtenus en lien avec l'objectif de s'informer sur les pratiques ont permis à Sophie de comprendre certaines sources du problème de fluctuation des notes qui était l'incohérence des pratiques des enseignantes avec les cadres d'évaluation.

4.1.2.2. Aspect complexe du processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Sophie était assez complexe. D'abord, une variété d'objectifs a été identifiée et des pratiques variées ont été planifiées, mises en œuvre et contrôlées. En effet, les objectifs visaient à soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes, leur processus d'enseignement et leurs caractéristiques ainsi que s'informer sur leurs pratiques et un total de 54 pratiques d'accompagnement différentes a été documenté. Pourtant, seulement un objectif en lien avec le soutien du processus d'enseignement a été hiérarchisé en sous-objectifs.

De plus, peu de composantes liées à l'enseignant ont été ciblées. En effet, le soutien du processus d'apprentissage des enseignantes a ciblé seulement la phase de mise en œuvre de stratégies d'apprentissage par l'enseignant. Par exemple, lorsque Sophie avait planifié et mis en œuvre la pratique d'accompagnement de « présenter le contenu de document », cela permet aux enseignantes de mettre en œuvre une stratégie d'apprentissage comme la prise de notes et ainsi apprendre sur l'évaluation des apprentissages.

Le soutien du processus d'enseignement, quant à lui, a ciblé trois des cinq phases du processus d'enseignement des enseignantes. En effet, alors que les sous-objectifs 1 et 2 portaient sur le contrôle des pratiques d'enseignement (présenter les pratiques et prendre conscience de l'écart), le sous-objectif 3 ciblait l'identification d'objectifs (prise de décisions) et enfin les deux

objectifs portaient sur l'ajustement de pratiques d'enseignement (arrimage et intégration). Pour ce qui est des pratiques mises en œuvre, lorsque Sophie donnait, par exemple, une rétroaction sur la pratique que présentaient les enseignantes, cela pouvait les amener à contrôler leurs pratiques. Lorsque Sophie posait une question sur les décisions prises, cela pouvait aider les enseignantes à se fixer un objectif pour la pratique. Enfin, lorsqu'elle donnait une rétroaction sur la grille d'évaluation que les enseignantes étaient en train de revoir en équipe, cela pouvait les aider à l'ajuster.

Enfin, le soutien des caractéristiques des enseignantes a ciblé seulement trois. En effet, alors que le 1^{er} objectif 1 semblait la perception d'autoefficacité des enseignantes, l'objectif 2, quant à lui, pouvait être relié surtout à la perception de la situation de développement professionnel proposée. Enfin, l'objectif 3 ciblait une caractéristique collective des enseignantes qui était leur culture de collaboration. Aucun objectif ne ciblait explicitement les conceptions des enseignantes et leur perception de leur agentivité et du rôle du conseiller pédagogique. Pour ce qui est des pratiques mises en œuvre, elles permettaient de soutenir plusieurs caractéristiques des enseignantes : leur perception de la situation de développement professionnel proposée, leur perception d'agentivité, leur perception d'autoefficacité, leur perception du rôle du conseiller pédagogique et, enfin, leurs conceptions.

L'objectif de s'informer, quant à lui, visait seulement les pratiques des enseignantes. S'informer sur les conceptions et les perceptions des enseignantes pouvait améliorer sa complexité. Il pouvait aussi faire partie d'un objectif plus large qui est « comprendre la culture d'enseignement et de collaboration des enseignantes pour comprendre le problème de fluctuation des notes ». Cet objectif large, ainsi formulé, dépasserait les pratiques individuelles des enseignantes pour s'informer aussi sur ce qu'elles faisaient en commun.

Par ailleurs, des ressources variées ont été mobilisées dans toutes les rencontres d'accompagnement. Pourtant, toutes les ressources en lien avec le soutien du processus d'enseignement concernaient seulement la 4^e rencontre d'accompagnement. Enfin, l'atteinte de tous les objectifs tracés au départ a été contrôlée.

4.1.2.3. Aspect dynamique du processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Sophie a été réalisé de façon dynamique sur un cycle de quatre rencontres d'accompagnement. En effet, bien que l'objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes ait été identifié explicitement pour la première rencontre d'accompagnement seulement, des pratiques ont été planifiées, mises en œuvre et contrôlées et son atteinte a été contrôlée durant toutes les autres rencontres. De plus, bien que l'objectif de s'informer sur les pratiques des enseignantes ait été identifié explicitement pour les deuxième et troisième rencontres d'accompagnement seulement, des pratiques ont été planifiées, mises en œuvre et contrôlées et son atteinte a été contrôlée durant les trois dernières rencontres. Les objectifs de soutien du processus d'enseignement et des caractéristiques des enseignantes ont été poursuivis de façon dynamique durant la plupart des rencontres d'accompagnement. Enfin, l'aspect dynamique du processus d'accompagnement se manifestait dans l'émergence d'un deuxième objectif de soutien du processus d'enseignement des enseignantes et d'un troisième objectif de soutien des caractéristiques des enseignantes durant les cycles d'accompagnement. Aucun ajustement des objectifs n'a été constaté.

4.1.2.4. Aspect précis du processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Sophie a été précis puisque des objectifs clairement formulés et atteignables à court terme ou à moyen terme ont été identifiés. Le seul requérant davantage de précision était le premier objectif du soutien des caractéristiques des enseignantes en lien avec le maintien d'un climat positif. Sa formulation manquait de clarté et il était difficilement atteignable. Par exemple, pour plus de précision, cet objectif aurait pu être formulé ainsi : « que les enseignantes gardent une perception positive de leurs collègues et qu'une relation de confiance règne en évitant que certaines en jugent d'autres ». Ainsi formulé, cet objectif aurait visé deux caractéristiques des enseignantes : leur perception d'elles comme équipe et leur relation de confiance.

4.1.2.5. Aspect agentif du processus d'accompagnement de Sophie

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Sophie avait un caractère peu agentif. En effet, ce n'était pas les enseignantes qui avaient identifié la majorité des objectifs

poursuivis et elles n'avaient pas été consultées non plus sur la pertinence de ces objectifs. Elles semblaient même ne pas être d'accord avec l'objectif principal puisqu'elles l'avaient questionné au début de la deuxième rencontre d'accompagnement. Elles disaient que la directrice les avait informées de cet objectif, mais sans prendre le temps d'en discuter avec elles. De plus, leurs remarques durant les rencontres montraient qu'elles considéraient le problème observé comme un phénomène tout aussi naturel. Le seul objectif qui présentait un caractère agentif était celui sur l'intégration de textes authentiques dans l'enseignement de la lecture puisque c'était les enseignantes qui l'avaient identifié avec Sophie lors de la troisième rencontre d'accompagnement.

Par ailleurs, seulement trois pratiques d'accompagnement qui soutiennent le processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignantes permettaient de favoriser l'agentivité des enseignantes. Il s'agissait de « demander de lire », « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques » et « poser une question en lien avec la pratique des enseignantes ». Ces pratiques permettaient aux enseignantes d'apprendre de façon active et de s'exprimer. Les autres pratiques avaient un caractère plutôt directif. Par exemple, lorsque Sophie proposait une pratique, c'est elle qui amenait l'idée au lieu de la faire émerger des enseignantes. Celles-ci risquaient dans ce cas d'être très peu engagées dans leur processus d'apprentissage et d'enseignement.

La présence de pratiques d'accompagnement qui visaient directement la perception d'agentivité des enseignantes pouvait augmenter le caractère agentif du processus d'accompagnement. La fréquence de la mise en œuvre de certaines de ces pratiques était considérable (p. ex. prendre des notes de ce que disent les enseignantes = 32). Cela pouvait favoriser l'engagement des enseignantes dans la situation de développement professionnel proposée.

4.1.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Sophie et ses caractéristiques individuelles

Les résultats au deuxième objectif ont décrit l'interrelation entre le processus d'accompagnement de Sophie et plusieurs de ses caractéristiques individuelles. Dans cette section, les résultats des interrelations entre le processus de l'ensemble de l'accompagnement et

certaines caractéristiques individuelles de Sophie sont d'abord présentés, suivis des résultats des interrelations spécifiques aux objectifs identifiés. Ensuite sont présentés les résultats des interrelations avec les autres composantes du processus d'accompagnement : planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement.

4.1.3.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et certaines de ses caractéristiques individuelles

Des interrelations entre le processus de l'ensemble de l'accompagnement de Sophie et certaines de ses caractéristiques individuelles ont été observées. Il s'agit des formations qu'elle a suivies, de ses expériences professionnelles, de sa conception de l'accompagnement et de sa perception d'agentivité et d'autoefficacité. Les lignes qui suivent font état de ces interrelations.

Interrelation entre le processus d'accompagnement et les formations et expériences de Sophie

Une cohérence a été observée entre le processus d'accompagnement de Sophie et ses formations continues et ses expériences. En effet, Sophie a été accompagnée lorsqu'elle était enseignante et elle a accompagné des enseignants lorsqu'elle est devenue conseillère pédagogique. Dans l'ensemble, il s'agit d'expériences enrichissantes qui lui ont permis d'apprendre et d'améliorer sa pratique. Ainsi, la cohérence se voit dans son choix d'accompagner des enseignantes, ce qui suppose un soutien, entre autres, du processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignantes.

En tant qu'enseignante, Sophie rapportait avoir vécu des accompagnements constructifs avec ses conseillères pédagogiques qui, selon elle, ont façonné sa vie professionnelle.

« Donc, si je reviens à quand j'étais enseignante pendant mes sept ans, dans les formations que je faisais, j'en ai pas mal fait, pas mal et quand je regarde juste celle d'évaluations il y avait Marie qui était la spécialiste d'évaluation. C'était une personne... elle m'a fait progresser parce qu'elle était "confrontante" : "ok, pourquoi tu fais ça?" qu'elle me disait [...] "qu'est-ce que tu veux faire apprendre?" [...] et "Qu'est-ce que tu vas évaluer?" Pour Marie [...], la ligne était tracée, elle avait beaucoup réfléchi en évaluation et ça paraissait. Elle m'a quand même fait faire des pas en ce sens-là. » (Sophie, entrevue1)

En tant que conseillère pédagogique, elle a réussi à surmonter les défis de sa profession et à offrir un accompagnement qui semblait être apprécié et qui, contrairement aux formations, portait fruit.

« On bonifie nos rencontres dans le milieu, c'est là que ça se passe le plus, on s'en rend compte. » (Sophie, entrevue 5)

« Quand il n'y a pas la partie accompagnement où l'enseignant a son droit de parole et elle peut exprimer vraiment ses souhaits, ce dans quoi il est, comment il voit les choses, comment il tente d'y parvenir, on n'arrive à rien finalement. En tout cas, on arrive à peu d'impact en salle de classe. Parce qu'on peut arriver à des rencontres très agréables avec des enseignants où théoriquement parlant, on va parler d'apprentissage, on va parler d'enseignement, mais ça va rester là. Il n'y aura pas nécessairement de transfert dans la salle de classe. Pour qu'il y ait un transfert dans la salle de classe et en bout de ligne c'est ce qu'on attend de nous, mais c'est aussi ce que moi j'attends de moi. Moi et Joëlle c'est ce qu'on attend de nous, qu'il y ait un impact vers les élèves. C'est pour ça, on sait qu'il doit y avoir une portion d'accompagnement. » (Sophie, entrevue 4)

Ainsi, Sophie rapportait une expérience positive comme accompagnatrice et comme accompagnée qui peut avoir un lien avec sa décision d'accompagner les enseignantes de l'école 1.

Interrelation entre le processus d'accompagnement et la conception de l'accompagnement de Sophie

Une interrelation a été constatée entre l'objectif principal d'accompagnement de Sophie et sa conception de l'accompagnement. En effet, les résultats ont montré comment elle a identifié des objectifs explicites, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques qui menaient à l'atteinte de ces objectifs et elle a contrôlé explicitement l'atteinte de ces objectifs. En cohérence avec son processus d'accompagnement documenté, l'accompagnement pour Sophie est une mission où le conseiller pédagogique prend des décisions complexes fondées sur un objectif qu'il se donne, fait des erreurs et s'ajuste en cours de route pour atteindre cet objectif (Sophie, entrevue 1). De plus, pour elle, l'accompagnement est non directif et laisse ainsi une large place à la voix des enseignants et à leur propre cheminement. Sa conception de l'accompagnement peut être illustrée par ce qui suit.

« Donc dans l'accompagnement normalement, l'idéal c'est qu'il y ait un objectif et nous dans cet objectif-là, en accompagnement, on tente d'aider les enseignants à s'y diriger selon ce qu'ils disent, ce qu'ils font parce qu'ils vont nous préoccuper [...] Mais c'est de l'accompagnement dans le sens que je ne sais pas exactement ce que je vais faire parce qu'il faut qu'ils prennent la parole. Il faut que j'attende qu'ils prennent la parole et il faut que je prenne des décisions en disant : "là je vois ça, qu'est-ce que je pense que je devrais dire, plus pour diriger, [mais] pour qu'on continue d'avancer plus vers notre objectif?" Alors, dans l'accompagnement, ce n'est pas vrai que c'est de l'improvisation. Ce n'est pas de l'improvisation, mais en même temps on ne peut pas planifier entièrement comment ça va se passer, c'est impossible. Mais on peut planifier une partie. L'objectif, prendre conscience de ce qu'il va y avoir de "nœuds", de difficile à rencontrer. Penser qu'on va les rencontrer et qu'il va falloir les dénouer. Ça, on peut... on a ça dans notre tête, mais on sait exactement comment ça va se passer et parfois on arrive, on rencontre une équipe et on ne s'attend pas du tout à ce qui allait sortir et là encore il faut dire "ok c'est quoi le meilleur pas à faire?" Dans l'accompagnement il y a ce jeu-là de va-et-vient toujours entre ceux qu'on accompagne et nous comment on va accompagner. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de Sophie de son agentivité et son autoefficacité

La perception de l'agentivité et de l'autoefficacité de Sophie semblait soutenir son processus d'accompagnement qui présentait des défis et qui exigeait une perception positive à la fois du pouvoir de décision et de l'efficacité à atteindre les buts poursuivis. En effet, Sophie semblait avoir une perception positive de son agentivité et de son efficacité. Elle rapportait avoir des choix à faire dans son travail auprès des enseignantes et avoir le soutien de sa directrice (du service éducatif).

« Elle avait confiance ma directrice, elle avait confiance. Encore aujourd'hui elle a confiance. Quand je suis devenue CP elle m'a donné des tâches à faire que je n'avais vraiment pas ce qu'il faut pour les faire. Mais elle avait une confiance inébranlable. Je ne pouvais pas lui dire que je n'étais pas capable. "Tu vas l'apprendre". C'était tout, c'était comme ça. » (Sophie, entrevue 1)

De plus, elle se perçoit capable d'atteindre des résultats satisfaisants malgré les défis rencontrés.

« Elles sont au même niveau, tout à fait parce que là je peux vraiment répondre à leurs besoins. Dans mes deux autres rencontres, ce n'était pas ça mon objectif. J'étais dans une autre forme d'accompagnement puis l'évaluation c'est toujours particulier. Puis dans l'arrimage, c'est toujours très particulier alors je dirais que c'est beaucoup plus facile quand on peut suivre les profs et que l'objectif de la rencontre provient de leurs besoins. Et ici, ce que j'ai écrit là, c'est ce qu'elles ont dit elles pendant l'arrimage. Beaucoup plus facile. » (Sophie, entrevue 5)

4.1.3.2. Interrelations entre les objectifs et certaines caractéristiques individuelles de Sophie

Les objectifs poursuivis par Sophie semblent être reliés à certaines de ses caractéristiques individuelles. En effet, bien que Sophie ait adopté l'objectif principal déterminé par la directrice de l'école, elle s'est fixé plusieurs autres objectifs et sous-objectifs en lien avec le processus d'apprentissage, le processus d'enseignement et les caractéristiques des enseignantes. Ces objectifs et sous-objectifs sont en lien de cohérence avec ses formations, ses expériences et certaines de ses conceptions et perceptions.

Dans la présente section, les interrelations observées entre l'adoption par Sophie de l'objectif de la directrice et certaines de ses caractéristiques individuelles sont décrites. Ces résultats seront suivis des interrelations identifiées entre les autres objectifs fixés par Sophie et certaines de ses caractéristiques individuelles.

Interrelations entre l'adoption par Sophie de l'objectif de la directrice et sa conception du rôle de la direction et du conseiller pédagogique et sa perception du leadership de la directrice de l'école

Sophie a aisément adopté l'objectif principal lorsque Gabrielle, la directrice de l'école, lui a fait part de la situation problématique constatée dans l'école et du but qu'elle voulait atteindre dans l'amélioration de la fluctuation des notes des élèves. C'est en se basant sur ce que Gabrielle lui a rapporté qu'elle a fixé d'autres objectifs pour les trois premières rencontres et qu'elle a planifié des pratiques pour les atteindre. Cette volonté délibérée de contribuer à l'atteinte de l'objectif principal de Gabrielle peut être comprise par sa conception du rôle de la direction et de celui du conseiller pédagogique, et par sa perception du leadership de Gabrielle. En effet,

Sophie concevait que, contrairement au conseiller pédagogique, présent à l'école seulement durant de courtes périodes, c'est la direction d'école qui devait accompagner les enseignants au quotidien afin qu'ils atteignent leurs objectifs à long terme. Cette conception pouvait avoir amené Sophie à faire confiance aux choix de la directrice et ainsi à accepter de contribuer à son plan de développement de l'école.

« Ce n'est pas supposé être nous qui les ayons. Les conversations courageuses devraient appartenir aux directions d'école. Dans notre fonctionnement c'est ça parce que ça nous met en situation de vulnérabilité et nous on n'est pas supposées. C'est eux en relation hiérarchique qui devraient avoir les conversations courageuses parce qu'en bout de ligne ils peuvent prendre des décisions arrêtées et dire "malgré tout ce qu'on vient de se dire, ça va être ça" parce que c'est leur pouvoir. Nous non. » (Sophie, entrevue 1)

De plus, Sophie avait une perception positive du leadership de Gabrielle. Elle pensait que c'était une directrice très engagée qui participait activement aux rencontres d'accompagnement, qui avait une perception de l'enseignement et de l'apprentissage semblable à la sienne, qui avait une vision claire des buts à atteindre et qu'elle savait comment y parvenir. Cette perception n'avait pas changé d'une entrevue à l'autre, bien que Gabrielle n'ait été présente qu'à la première rencontre d'accompagnement. Dans un constat que faisait Sophie sur le leadership de Gabrielle à la sixième entrevue, elle émettait l'hypothèse que l'engagement de Gabrielle dans plusieurs projets de développement professionnel ait pu la rendre indisponible, mais cela restait positif selon elle puisqu'il pouvait contribuer à la réussite de l'un ou l'autre projet. Cette perception positive du leadership de Gabrielle pourrait avoir favorisé l'adoption de Sophie de son objectif.

« Je pense qu'elle va être là. Donc, le fait qu'elle soit là, c'est pour le suivi. Puis elle, c'est ça, sa spécialité. C'est qu'elle vient assister à ce qu'on fait chaque fois qu'elle peut, parce qu'elle peut faire un suivi qui est beaucoup plus complet. Après, les enseignantes ne peuvent pas dire "on n'a pas décidé ça. Ah non, on n'a pas parlé de ça" parce qu'elle était là alors. » (Sophie, entrevue 1)

« Oui elle, c'est une directrice qui prend vraiment sa part, qui fait vraiment son rôle de directrice on va dire. Des fois on a des directeurs qui vont nous

laisser, mais pas elle. Elle a dit pourquoi on est là, c'est quoi qu'elle souhaitait et c'est quoi qu'on va faire. Oui c'est elle qui a pris la parole [à la première rencontre d'accompagnement]. » (Sophie, entrevue1)

Interrelations entre l'identification par Sophie de l'objectif de soutien du processus d'apprentissage et des caractéristiques des enseignantes et sa conception de l'accompagnement et du rôle du conseiller pédagogique

Une cohérence est observée entre d'une part l'objectif de soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes et leurs caractéristiques et d'autre part sa conception de l'accompagnement et du rôle du conseiller pédagogique. En effet, alors que l'objectif de Gabrielle portait uniquement sur le processus d'enseignement des enseignantes, Sophie a aussi fixé des objectifs en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes et leurs caractéristiques. Pour Sophie, l'accompagnement vise non seulement le transfert en salle de classe des pratiques reconnues, mais aussi de nouveaux apprentissages et la préservation de leur estime de soi.

« Mais il y a une réussite plus petite quand même qu'on regarde. Est-ce que dans cet accompagnement-là, on a réussi à faire deux choses un peu contradictoires : préserver le sentiment d'efficacité personnel de l'enseignante et le déstabiliser assez aussi pour qu'il y ait apprentissage. C'est tout ce jeu-là. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre certains objectifs d'accompagnement et les expériences et formations de Sophie

Quatre objectifs de Sophie peuvent être reliés à ses formations et expériences. Tout d'abord, un sous-objectif et un objectif identifiés par Sophie sont cohérents avec son expérience de travail d'équipe. Il s'agit de « prendre des décisions communes pour l'arrimage des pratiques évaluatives » et « que les enseignantes deviennent une équipe de collaboration ». En tant qu'enseignante, elle avait l'habitude de travailler en collaboration avec sa collègue. Elles réfléchissaient, planifiaient et enseignaient ensemble. Elle rapportait que c'était une expérience riche et constructive qui l'a aidée à changer ses pratiques.

« J'avais dit à ma directrice, je veux ces classes multiniveaux toujours. C'était un bonheur parce que j'avais travaillé en différenciation

pédagogique avec ma collègue, on mélangeait nos élèves dans le cycle. Elle était en 3^e année, moi en 4^e année et on mélangeait nos élèves et on travaillait avec des groupes mélangés et je trouvais ça tellement porteur que quand la classe s'est ouverte j'ai dit "moi je veux ça". » (Sophie, entrevue1).

En tant que conseillère pédagogique, elle rapportait des réflexions et un accompagnement en équipe avec sa collègue Joëlle. De plus, tout au long de l'année, elles faisaient des retours réflexifs sur leurs accompagnements et elles consacraient le mois de mai de chaque année spécialement à l'évaluation de l'année et à la planification d'ajustements à venir.

« Je suis une CP qui aime travailler en équipe et j'ai la chance d'avoir une collègue idéale, on échange énormément. Je peux dire qu'on est une équipe de collaboration. Donc moi comme CP, je me perçois capable de travailler en équipe. Capable de faire confronter ce que je pense parce que Joëlle le fait souvent. » (Sophie, entrevue 1)

Par ailleurs, l'objectif de présentation des pratiques d'évaluation identifié par Sophie est cohérent avec ses expériences et ses formations dans l'utilisation de données. Elle a, en effet, vécu des formations et des expériences relatives à l'utilisation de données. Par exemple, lorsqu'elle était enseignante, sa conseillère pédagogique l'accompagnait en s'aidant des traces d'apprentissage des élèves de Sophie.

« Julie était toujours emballée de ce que les élèves faisaient parce qu'on amenait les travaux d'élèves et on documentait comment on travaillait avec les élèves. Il y avait plusieurs choses à présenter. Il y avait tout ce qu'on avait fait, comment on l'avait fait, pourquoi on l'avait fait. L'aide apportée, il y avait le journal de bord des élèves et il y avait les productions d'élèves. Et Julie, elle avait toujours les yeux pleins d'étoiles, je veux dire, elle, le lien "à travers vous je vais vers les élèves", il était évident. C'était "ils sont bons! avez-vous vu?" Je trouvais qu'elle analysait les traces avec une ... elle avait un bagage pour analyser les traces que j'avais, mais vraiment pas, à cette époque-là et je retiens qu'il faut faire faire des choses aux profs. » (Sophie, entrevue1)

Durant son expérience comme conseillère pédagogique, elle a aussi participé à des projets de recherche où elle a appris à utiliser plusieurs sortes de données (réponses aux questionnaires, traces, etc.). Dans l'ensemble, elle rapporte que ces expériences lui ont permis de voir l'importance de l'utilisation des données dans l'accompagnement.

« La formation [sur l'] APL [...], on a été là quand même longtemps parce qu'on a fait partie du tout début du projet à la CS1. Le premier que Sylvie Cartier a parti, on était partie prenante. [...] je dirais que j'ai mis beaucoup de temps à comprendre, puis dans les dernières années avec l'école 3, là on avait les derniers documents là où c'était la démarche à franchir...le dernier projet de recherche-là qui était vraiment à documenter. Comment on pouvait faire ça? Aller ramasser des données, coanalyser, cointerpréter, coplanifier. [...] Moi ça m'a pris tout ce temps-là pour commencer à dire "c'est vraiment intéressant". » (Sophie, entrevue 4)

Le quatrième objectif étant cohérent avec les expériences de Sophie était celui de s'informer sur les pratiques des enseignantes. À partir de ses expériences passées dans des projets semblables, Sophie a appris qu'il faut toujours prendre le temps de connaître chaque équipe d'enseignants pour mieux comprendre le problème et ainsi mieux les accompagner. En effet, elle a déjà accompagné plusieurs enseignants sur « l'arrimage des pratiques évaluatives ». Elle a une idée des facteurs d'influence du problème, mais son expérience lui a montré que le contexte change d'une école à l'autre, d'où l'importance de commencer par s'informer. Voici ce qu'elle a dit à ce sujet :

« La formation [sur le problème de fluctuation des notes], je n'en ai pas. Mais l'expérience, je sais beaucoup pourquoi c'est comme ça souvent. En même temps, chaque fois qu'on va dans une école, il faut voir c'est quoi qui se passe vraiment chez eux. Parce que ça peut être différent. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre certains objectifs d'accompagnement et la perception de Sophie de son rôle

Deux objectifs identifiés par Sophie étaient en lien de cohérence avec la conception de son rôle comme « gardienne » des cadres d'évaluation. En effet, alors qu'elle avait comme objectif que « les enseignants aient une meilleure compréhension des encadrements » et « qu'elles prennent conscience de l'écart entre leurs pratiques d'évaluation et les encadrements », elle concevait que c'était à elle de présenter les documents en lien avec le programme de formation et de s'assurer que les enseignantes comprenaient leur contenu et soient capables d'en tenir compte dans leur enseignement. Elle a dit par exemple : « On dit

souvent “les CP, ce sont les gardiens des encadrements”, en quelque sorte c’est ça et ça m’arrive souvent de le dire » (Sophie, entrevue 1).

Interrelations entre certains objectifs d’accompagnement et la perception de Sophie de la situation de développement professionnel

Un objectif identifié par Sophie semble avoir une interrelation avec sa perception de la situation de développement professionnel des enseignants. En effet, alors qu’elle qualifiait l’accompagnement de délicat, elle a identifié un objectif pour pallier cette difficulté. Il s’agissait de l’objectif de « maintenir un climat positif en évitant que des enseignantes d’un niveau soient jugées et éviter que certaines doivent travailler plus que d’autres ». Pour Sophie, le problème soulevé par la directrice pouvait mener à la mise en accusation de certaines enseignantes plus que d’autres, et rendre la situation effectivement très délicate. Ainsi, pour mener à terme cet accompagnement, il était nécessaire qu’aucune enseignante ne se sente jugée. L’identification de l’objectif était ainsi cohérente avec la perception de Sophie. La citation suivante illustre cette perception :

« C’est toujours quelque chose de délicat de parler d’évaluation. S’arrimer aussi [...] Chaque enseignant fait des évaluations au meilleur de ses connaissances alors que moi j’ai un regard sur un paquet d’évaluations et il faut que j’arrive à bien faire réfléchir sans attaquer personne que personne ne se sente attaqué [...] Alors moi je vais avoir ce rôle important là, de m’assurer qu’on prend des décisions de dire que c’est vrai que c’est délicat, mais il faut s’entendre. » (Sophie, entrevue1)

4.1.3.3. Interrelations entre d’une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l’ajustement et d’autre part certaines caractéristiques de Sophie

La planification, la mise en œuvre, le contrôle et l’ajustement sont reliés à certaines caractéristiques de Sophie. Dans les lignes qui suivent, les constats en lien avec chacune des caractéristiques individuelles de Sophie sont présentés.

Interrelations entre la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement de Sophie et ses formations et ses expériences

La planification et la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement étaient cohérentes avec les formations et les expériences de Sophie. Tout d'abord, les pratiques d'accompagnement qui consistaient à proposer des pratiques et du matériel axés sur les albums de littérature jeunesse étaient cohérentes avec la spécialité de Sophie en didactique des langues. Sophie a en effet fait des études de premier cycle dans un programme de langues et elle possède un diplôme de deuxième cycle en didactique des langues. Elle a également enseigné la didactique du français à l'université.

« J'avais un DEC en lettres et j'avais deux ans et demi de BAC en langues étrangères [...] J'ai fait mon BAC de trois ans en enseignement, puis j'ai fait ma maîtrise sur un sujet de grammaire avec dépôt de mémoire sur un sujet de grammaire. [...] On voit le lien hein, les lettres... [...] j'aime beaucoup les langues, le français...donc je suis restée six ans hors circuit, mais pendant mes trois ans de maîtrise, j'ai enseigné comme chargée de cours à l'université, bien sûr en didactique du français. » (Sophie, entrevue1)

De plus, en tant que conseillère pédagogique, elle a continué cette formation par la lecture d'albums et le suivi des nouvelles publications dans ce domaine.

« Donc je suis une CP qui lit beaucoup, je suis une CP qui lit énormément de littérature pour la jeunesse parce que je travaille avec, je ne peux pas me permettre de ne pas connaître. Comme je travaille du préscolaire jusqu'en 6^e année, je lis largement dans ce que les élèves peuvent lire de ces groupes d'âge-là. Donc, je consacre beaucoup de temps à la lecture. » (Sophie, entrevue 1)

La planification et la mise en œuvre des deux pratiques « rappeler la finalité de la situation de développement professionnel » et « présenter le rôle de l'enseignant » étaient cohérentes avec ses expériences en tant qu'enseignante dévouée pour ses élèves. En effet, alors que Sophie semblait insister sur le rôle de l'enseignant dans le soutien de l'apprentissage de ses élèves, elle rapportait une expérience d'enseignement où elle s'en préoccupait. Elle relatait ainsi des moments de son vécu d'enseignante :

« Mais ça a été le coup de foudre parce que ça, ça correspondait exactement à ce que j'avais et ce que je cherchais et que je ne pouvais pas verbaliser. Alors c'était toute l'idée de dire comment on peut donner à chacun sans devenir fous et se coucher à minuit tous les soirs. Comment on peut nourrir nos élèves forts, aider nos élèves plus en difficulté, s'occuper de certains cas précis que des élèves avaient, par exemple des élèves qui ne produisent pas, qui n'osent pas travailler. Des élèves en trouble du comportement. Comment on peut nourrir, là c'était une belle plateforme de gestion de classe pour faire ça. Je n'ai jamais arrêté. Dans ma classe multi en partant je faisais encore la différenciation pédagogique. Il n'y a pas eu de retour en arrière. Ce que j'ai vu parce que là j'ai vu que mes élèves apprenaient grâce à ce que je faisais, il n'y a pas eu de retour en arrière et il n'en a jamais eu après ça. » (Sophie, entrevue1)

« En garderie c'est la réussite globale, c'est le développement global des personnes, ce n'est pas dissocié et j'ai enseigné avec ça et ça, ça ne va pas avec certaines façons de faire plus traditionnelles de votre bureau, alors ça détonnait un peu. Je faisais beaucoup de choses comme mes collègues parce que j'aime le travail d'équipe et tout, mais il y avait, je me disais souvent que je n'étais pas un vrai prof. » (Sophie, entrevue1)

La planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui consistaient par exemple à « présenter le contenu des documents » et « expliquer le contenu des documents » semblaient être reliées aux formations et expériences de Sophie. En effet, la maîtrise du sujet de l'évaluation des apprentissages observée lors des 3^e et 4^e rencontres pouvait être issue des accompagnements et de l'expérience qu'elle a eus dans ce domaine. Les citations suivantes portent sur le vécu de cet accompagnement et de cette expérience.

« J'avais la feuille que Marie m'avait donnée et je documentais et je me souviens qu'une fois, elle avait vu ma documentation et qu'elle m'avait dit "ah oui? Tu utilises la feuille comme ça? C'est drôle! ce n'est pas comme ça que je l'avais conçue. Mais ça fait bien ce que tu fais là quand même". Alors en évaluation, il y a eu Marie, le portfolio par exemple, l'accompagnement. » (Sophie, entrevue1)

« Marie elle avec son évaluation disait beaucoup qu'il fallait documenter l'oral. Moi comme prof, j'ai beaucoup commencé à documenter l'oral. » (Sophie, entrevue1)

La planification et la mise en œuvre des rétroactions et des explications, qui reflètent une maîtrise du contenu du programme de français des niveaux scolaires visés par

l'accompagnement, semblent être reliées à l'expérience et à la formation de Sophie en lien avec ces niveaux. En effet, elle relatait une expérience pédagogique dans ces mêmes niveaux. De plus, elle s'autoformait en lien avec tous les niveaux dans son expérience de conseillère pédagogique. Dans la transcription qui suivait, elle nous a fait part de son expérience d'enseignement aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire.

« J'ai fait mes sept ans d'enseignement à l'école 4, là. Quand j'étais retournée aux études, j'espérais travailler au préscolaire parce que j'adore ce groupe d'âge-là, mais le premier poste que j'ai eu était en 1^{re} année. Je me suis dit c'est parfait, c'est l'âge où je lâchais mes élèves au préscolaire et là, je les prenais en 1^{re} année et c'est parfait. Alors j'ai fait une année en 1^{re} année et cette classe-là a fermé, je suis allée en 4^e année je suis restée en 4^e année pour les cinq années puisque dans ma dernière année, j'ai choisi une classe à degrés multiples. 3^e et 4^e année. » (Sophie, entrevue 1)

La planification et la mise en œuvre des rétroactions, qui semblaient renvoyer souvent à des travaux de recherche et à des auteurs, semblaient être reliées à ses formations en tant que conseillère pédagogique, basées essentiellement sur la lecture, l'échange entre collègues et la participation à des recherches-actions. En effet, Sophie lisait beaucoup et se procurait de nouveaux livres chaque année. De plus, elle et sa collègue faisaient des synthèses de lecture et échangeaient autour des sujets abordés. Enfin, elle a participé pendant une longue période d'années à des projets de recherches-actions, dont un notamment qui portait sur l'apprentissage par la lecture. Les citations suivantes illustrent ses formations continues en tant que conseillère pédagogique basées essentiellement sur la lecture et la participation à des recherches-actions.

« Je suis une CP qui lit beaucoup. Je suis consciente qu'on lit avec une lunette. Qu'on lit avec une optique. Alors les dernières années, j'ai commencé à davantage dire sur qui je m'appuyais pour essayer de rendre mes billets plus clairs. Richard Allington dit que... pour moi il est une référence. Je pars de ses recherches, donc ça évite que quelqu'un pourrait me dire "oui, mais tel autre chercheur dit quelque chose." Oui c'est vrai, mais j'ai fait des choix. Ce n'est pas vrai qu'on ne fait pas de choix. Quand je dis que je m'appuie sur de la recherche, je m'appuie sur une certaine recherche. » (Sophie, entrevue 1)

« La formation [à l'] APL, quand même dans la formation APL, on a été là quand même longtemps parce qu'on a fait partie du tout début du projet en

Montréal. Le premier que la chercheuse Sylvie Cartier a parti, on était partie prenante. [...] Je dirais que dans ce projet je mets une éternité à comprendre. [...] Je suis capable de verbaliser ça parce que ça été vraiment long avant que je puisse dire que c'est une culture de données là aussi où on va chercher des données... ç'a toujours été dit. Mais entre quelque chose qui est dit puis quelque chose qu'on apprend, il y a toute une négociation à arriver à ... je dirais que j'ai mis beaucoup de temps à comprendre puis dans les dernières années avec l'école 3, [...] Aller ramasser des données, coanalyser, cointerpréter, coplanifier. S'assurer après s'il y avait des résultats et tout. Je dirais que dans le dernier, mais c'est ben ça là, c'était le dernier. Moi ça m'a pris tout ce temps-là pour commencer à dire "c'est vraiment intéressant" puis je dirais qu'une des choses qui m'a aidée c'est que mon équipe à 3 était une équipe proactive. Donc, une équipe qui n'arrêtait pas de question... qui ne passait pas son temps à questionner ce qu'on était en train de faire. Ça m'a permis de prendre qu'elle la prenait la partie "co" parce qu'elle aussi contribuait et tout. Alors je dirais que ça, c'est important. » (Sophie, entrevue 4)

La mise en œuvre de la pratique d'accompagnement « poser une question en lien avec la pratique » semble être inspirée des accompagnements qu'elle a reçus en tant qu'enseignante de ses conseillères pédagogiques. Elle a annoncé que leurs questions l'ont amenée à améliorer sa pratique d'enseignement. C'est ce qu'illustre la citation suivante :

« Quand je demande "qu'est-ce que vous voulez faire apprendre sincèrement?", c'est toujours à Marie. Je lui ai déjà dit "Marie, à chaque fois que je sors cette question-là, tu es là!", mais je dirais que c'est Julie plus, c'est Julie qui m'a fait voir ce qu'on pouvait faire comme CP. Que ça ne marche pas tout le temps. » (Sophie, entrevue 1)

La mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui consistaient à « exprimer son empathie » et à « donner des conseils » semblait aussi être puisée de son expérience d'enseignante. Les épreuves et les situations difficiles à travers lesquelles elle a dû passer lorsqu'elle était enseignante semblent l'avoir aidée à se mettre facilement à la place des enseignantes. En effet, elle leur disait par exemple qu'elle comprenait bien ce qu'elles vivaient et leur conseillait d'éviter le stress au travail.

« Je ne défendais pas ma façon de faire haut et fort en disant "hey! on devrait faire ça", je n'essayais pas d'entraîner les autres à faire, mais plus tard, avec le projet de ma coordonnatrice quand j'ai progressé là, quand j'ai

travaillé avec Julie [ma conseillère pédagogique] en différenciation pédagogique, ça a changé ma vie. Ça, c'est vrai. » (Sophie, entrevue 1)

Enfin, la qualité des pratiques d'accompagnement mises en œuvre par Sophie pouvait être reliée à son leadership auprès de ses collègues. En effet, Sophie était une conseillère pédagogique ayant une longue expérience et une expertise reconnue par ses pairs dans le domaine du français. Ils la consultaient et elle leur donnait des formations au besoin. Cette expertise se reflétait alors dans ses pratiques d'accompagnement. Au sujet de son leadership, elle dit :

« Moi j'ai longtemps été la responsable du dossier français. Donc, c'est moi qui suis chargée de donner de la formation à mes collègues quand ils en demandent. Parce que comme CP associé à leur école, ils demandent. Donc, j'ai des liens où je vais donner de la formation à mes collègues. D'ailleurs, de nos collègues assistent à nos formations. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par Sophie et ses conceptions

La planification et la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement étaient cohérentes avec les conceptions de Sophie de l'accompagnement, du rôle du conseiller pédagogique, de l'enseignement et de l'apprentissage. D'abord, la planification et la mise en œuvre de certaines pratiques visant à soutenir la perception d'autoefficacité des enseignantes (p. ex. encourager les enseignantes) et leur perception de l'agentivité (p. ex. encourager les enseignantes à s'exprimer) reflétaient sa conception de l'accompagnement. Les deux citations suivantes illustrent la conception de Sophie de l'importance de prendre en compte les perceptions d'autoefficacité et d'agentivité des enseignants lors de l'accompagnement.

« [dans l'accompagnement, il faut] préserver le sentiment d'autoefficacité personnelle de l'enseignante et le déstabiliser assez aussi pour qu'il y ait apprentissage. » (Sophie, entrevue 1)

« Quand il n'y a pas la partie accompagnement où l'enseignant a son droit de parole et il peut exprimer vraiment ses souhaits, ce dans quoi il est, comment il voit les choses, comment il tente d'y parvenir, on n'arrive à rien finalement. En tout cas, on arrive à peu d'impact en salle de classe. Parce qu'on peut arriver à des rencontres très agréables avec des enseignants où,

théoriquement parlant, on va parler d'apprentissage, on va parler d'enseignement, mais ça va rester là. Il n'y aura pas nécessairement de transfert dans la salle de classe. Pour qu'il y ait un transfert dans la salle de classe et en bout de ligne, c'est ce qu'on attend de nous, mais c'est aussi ce que moi j'attends de moi. Moi et Joëlle, c'est ce qu'on attend de nous, qu'il y ait un impact vers les élèves. C'est pour ça, on sait qu'il doit y avoir une portion d'accompagnement. » (Sophie, entrevue 4).

Par ailleurs, la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui visaient à soutenir l'apprentissage des notions d'évaluation par les enseignantes (p. ex. présenter le contenu des documents) étaient cohérentes avec sa conception du rôle de conseiller pédagogique qui doit « nourrir » l'apprentissage, en rapport avec son expertise. La citation suivante illustre la conception de Sophie du rôle du conseiller pédagogique en général.

« Là, la direction va recueillir ces données-là, puis c'est elle qui va un peu dire sur quoi on s'appuie pour justifier ça. Puis, là, entre les deux, entre l'action, c'est là qu'elle peut faire appel à nous. Parce qu'ils ne sont pas spécialistes de la lecture, de l'écriture, de la résolution de problèmes en math. Ils ne sont pas des spécialistes du trouble du comportement si c'est ça qui émerge, donc c'est là qu'ils font appel aux CP pour que là nous on vient nourrir. » (Sophie, entrevue 4)

De plus, la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui visaient à passer indirectement un message aux enseignantes (p. ex. amener une idée différente) semblait être cohérente avec une de ses conceptions du rôle du conseiller pédagogique. Selon elle, ce n'était pas son rôle de confronter les enseignantes. Ces pratiques lui permettaient alors, comme l'a montré le contrôle des pratiques, de sensibiliser les enseignantes et les amener à réfléchir sans les confronter. Au sujet de cette conception de rôle, elle s'exprime ainsi :

« Ce n'est pas supposé être nous qui les ayons. Les conversations courageuses devraient appartenir aux directions d'école. Dans notre fonctionnement c'est ça parce que ça nous met en situation de vulnérabilité et nous, on n'est pas supposées. C'est eux en relation hiérarchique qui devraient avoir les conversations courageuses parce qu'en bout de ligne, ils peuvent prendre des décisions arrêtées et dire "malgré tout ce qu'on vient de se dire, ça va être ça" parce que c'est leur pouvoir. Nous non. » (Sophie, entrevue 1)

Enfin, la planification et la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement étaient cohérentes avec sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Par exemple, lorsqu'elle avait planifié de rappeler que la finalité de la situation de développement professionnel est l'apprentissage et la réussite de l'élève, cela reflétait comment pour elle tout enseignement doit être au service de l'apprentissage. Les citations suivantes illustrent les conceptions de Sophie au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.

« Dans ma tête, la finalité de l'école est d'aller assez loin avec les élèves. Elle est de leur permettre d'avoir les ressources qu'ils vont pouvoir utiliser dans des situations plus grandes, un peu en termes de transfert si on veut, puis on les équipe pour la vie... ce n'est pas comme une dictée avec des mots, par exemple, qui est un apprentissage très fini, très simple... alors dans ma tête, c'est ça. Aussi, c'est comme une finalité dans la vie, on n'a jamais fini d'apprendre. Nous aussi on est là-dedans. Ça se poursuit et c'est quelque chose de beau. » (Sophie, entrevue 1)

« Si je regarde du côté français ce qu'on enseigne aux élèves, c'est vraiment des compétences pour la vie. Des compétences en lecture et en écriture pour la vie et il y a du plaisir à travers ces apprentissages-là aussi, alors moi dans ma tête les élèves, oui il y a un effort à faire, mais on devrait aussi les mettre dans une situation où il y a du plaisir en quelque sorte. Des fois, il peut y avoir du plaisir dans l'effort ou du plaisir à y être parvenu ou du plaisir dans, "c'est difficile, mais je me sens entraînée" ou il y a des finalités là que je trouve plus grandes que juste un examen. Mais parfois on est dans ça quand on est dans les apprentissages. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par Sophie et sa perception du programme de formation

La planification et la mise en œuvre de certaines pratiques étaient reliées à sa perception du programme de formation de l'école québécoise et des documents qui lui sont annexés. En effet, une cohérence a été constatée entre son explication et sa critique du programme, et sa perception de ses qualités et ses imperfections, notamment la contradiction entre la notion de compétence et la notion de progression des apprentissages.

« Quand on regarde le programme, si je regarde du côté français ce qu'on enseigne aux élèves c'est vraiment des compétences pour la vie. Des compétences en lecture et en écriture pour la vie et il y a du plaisir à travers ces apprentissages-là. » (Sophie, entrevue 1)

« Avec le temps, vous le savez, le MÉLS, à l'aide de la demande du milieu, enfin c'est ce qu'on m'a dit, a produit la progression des apprentissages. Donc là, on a plus des connaissances alors que notre libellé de programme est beaucoup en compétences. Les attentes de fin de cycles sont en compétences. Un élève qui réagit à ses lectures en s'appuyant sur un texte. C'est comme une connaissance toute fermée. Mais dans la progression des apprentissages, on va avoir ce genre de choses là. Donc, il faut mettre tous ces encadrements-là ensemble. Évidemment, avec les critères d'évaluation qu'on a dans notre cadre d'évaluation des apprentissages, ce n'est pas facile d'évaluer en lien avec ce que demande le MÉLS. Je le reconnais d'emblée, pour accompagner les enseignantes, ce n'est pas simple. Je le dis souvent, nos encadrements ne sont pas parfaits. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre la planification, la mise en œuvre et le contrôle des pratiques d'accompagnement par Sophie et sa perception de la situation de développement professionnel proposée et de son rôle dans celle-ci

La planification, la mise en œuvre et le contrôle de certaines pratiques d'accompagnement (p. ex. encourager les enseignantes à s'exprimer) sont cohérents avec le rôle que Sophie s'est donné dans la situation de développement professionnel proposée. En effet, elle pense que c'est son rôle d'encourager les enseignantes à s'exprimer et de leur donner la parole pour le faire. Elle s'exprime ainsi à ce sujet :

« Dans ce genre de formation là, il faut que je surveille, que les gens prennent la parole, il faut que je donne la parole. Il faut que j'aille chercher les gens. Il faut que je fasse ça. Je sais déjà que ça, ça m'appartient. Sinon, il y en a qui pourraient prendre le dessus au moment de la prise de décision. Qu'est-ce qu'on décide? Là aussi je vais avoir le rôle de m'assurer que chacune est d'accord et qu'on comprend que c'est un arrimage pour les élèves et que si une de nous décide de ne pas mettre vraiment en œuvre les décisions qu'on prend, et bien on fait tout ça pour rien. Il n'y en aura pas plus d'arrimage. Donc moi, j'ai ce rôle important là d'aller favoriser qu'on s'entende. » (Sophie, entrevue1)

Par ailleurs, la fréquence de certaines pratiques d'accompagnement mises en œuvre par Sophie semblait être influencée par sa perception de la situation de développement professionnel proposée et du rôle qu'elle devait y jouer. En ce qui concerne la perception de la situation de développement professionnel proposée, alors qu'au début Sophie n'en saisissait pas encore l'enjeu, elle a posé beaucoup de questions, bien plus que vers la fin de l'accompagnement alors

qu'elle avait commencé à comprendre la problématique. À ce moment, alors qu'elle s'est informée des pratiques des enseignantes, elle a donné beaucoup plus de rétroactions qu'en début de projet. Les deux citations suivantes illustrent sa perception de la situation de développement professionnel proposée avant et après la deuxième rencontre d'accompagnement.

« Ce que moi je ne sais pas et qu'on ne sait pas personne tant qu'on ne l'a pas regardé, c'est pourquoi, qu'est-ce qui se passe exactement. Où est-ce que les notes, les évaluations sont les plus proches du programme vraiment et de ce qui est attendu. » (Sophie, entrevue1)

« Dans un sens, le fait qu'elles ne soient pas dans le programme... que leurs critères ne soient pas tout à fait les bons et qu'ils sont tous comme ça. Dans le fond, ce n'est pas ça qui empêche l'arrimage. Mais le fait qu'elles ne s'appuient pas assez sur leurs encadrements, ça, ça peut créer les montagnes russes parce que là il y a une... pas énormément, mais quand même, il y a des notes qui sont mises sur une perception et de façon comparative. Maintenant, la rencontre s'est terminée lorsque les enseignantes se sont confortées dans ce qu'elles faisaient qui n'était pas si loin que ça. » (Sophie, entrevue 3)

Interrelations entre la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement par Sophie et ses connaissances acquises

La mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement était reliée aux connaissances acquises par Sophie. D'abord, la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui consistaient à « expliquer le contenu des documents » et à « donner une rétroaction sur la pratique » reflétait une connaissance approfondie du sujet de l'accompagnement qui est l'évaluation des apprentissages. En effet, selon elle, les compétences à développer en français et leurs critères d'évaluation avaient été très bien maîtrisés au fil des années. Elle émet ce constat à ce sujet :

« Puis comme avec le temps, c'est devenu assez clair pour moi. J'espère que j'ai... J'espère que c'est vrai, mais c'est devenu assez clair pour moi cette compétence-là, lire. C'est quoi qui est si important dedans. Donc, dans le feu de l'action, je peux me reposer aussi sur ça, là. Les premières fois qu'on fait ce genre de choses là, on a besoin de plus relire des documents de recherche, par exemple relire le continuum attentivement. Mais maintenant que je le connais bien, je peux plus me permettre d'être à

l'écoute, puis d'ajouter des choses que peut-être quand j'ai commencé, il faut bien dire ça aussi. » (Sophie, entrevue 5)

Par ailleurs, la mise en œuvre de la pratique d'accompagnement qui consiste à « émettre des hypothèses », pour expliquer la fluctuation des notes, semble être reliée aux connaissances de Sophie acquises sur ce type d'accompagnement. En effet, son expérience lui a appris que le problème de fluctuation de notes survenait lorsque les enseignantes s'appuyaient uniquement sur les manuels de l'élève sans nécessairement se baser sur le programme de formation et les cadres d'évaluation. Elle s'exprimait ainsi à ce sujet :

« C'était 2^e et 3^e année et il se passait exactement comme prendre les évaluations toutes faites comme matériel didactique. Le matériel didactique met une marche. Le programme ne met pas de marche. On termine en 2^e année comme on est en 2^e année et on commence en 3^e année comme on était en 2^e année parce qu'en été il ne se passe rien. Mais le matériel didactique, lui, il fait tout de suite un palier 2^e cycle. Je présume dans l'objectif que les élèves vont apprendre, mais parfois l'enseignant est inconscient de cette différence dans le matériel, donc ne prépare pas les élèves à faire le pont entre ce qu'ils connaissaient et ce qui s'en vient. C'est-à-dire la grandeur de texte par exemple pour la lecture, la grosseur de caractères et tout. » (Sophie, entrevue 1)

Enfin, la mise en œuvre de la pratique d'accompagnement qui consistait à « présenter la situation de développement professionnel proposée » en utilisant un schéma qu'elle a conçu en se basant sur les connaissances qu'elle a acquises sur les stratégies d'accompagnement. Comme le montre la citation qui suit, le schéma, qui illustre sa vision de l'accompagnement, a été inspiré, entre autres, des pratiques d'accompagnement de son propre formateur dans le projet sur les « communautés d'apprentissage professionnelles ».

« Il y a de la formation qui se fait au niveau des CAP et qu'on reçoit nous aussi, puis moi je ne maîtrise pas encore ça. Mais il y a des petits bouts, il y a des petits bouts que j'ai attrapés et que je me suis dit "ça c'est intelligent ça. Ça pourrait être intéressant". Donc, cette idée-là, je ne sais pas si c'est exactement ces mots-là qu'ils disent. [...] moi je le fais comme ça. Ici, c'est peut-être... par exemple tu vois chercheuse, ça ici et mon autre origine d'un projet de différenciation [...] on avait ça la situation actuelle. On avait la situation désirée. J'ai parlé de ces deux choses là, mais je ne les ai pas pris comme ça pour ne pas surcharger ce qu'on avait là. Il faut voir notre

situation actuelle. La situation désirée je l'ai dit, ce qui n'est plus une montagne russe, mais je ne suis pas allée plus loin. Après ça ben, il y a quand même une prise de décision. Elle est là par nos actions, mais après on va évaluer nos actions. Je trouve ça plus simple. » (Sophie, entrevue 3)

Interrelations entre la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par Sophie et sa perception d'elle-même et de son autoefficacité

La qualité de la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement semblait être soutenue par sa perception positive d'elle-même comme conseillère pédagogique et de son autoefficacité comme conseillère pédagogique en général. Dans les citations qui suivent, Sophie se définissait comme une conseillère pédagogique ayant des valeurs auxquelles elle tient fort, elle est rigoureuse dans son travail et elle est difficilement découragée.

« La première chose que je pourrais dire c'est que je suis une personne très cohérente et je n'arrive pas à aller contre mes valeurs. Ça, c'est une affaire qui m'habite. J'ai un code d'éthique élevé pour moi-même. Et dans ce code d'éthique-là, il y a me présenter devant des profs appuyées sur autre chose que juste ce que je pense. » (Sophie, entrevue 1)

« Je suis difficile à décourager. Très difficile à décourager à cause du postulat d'éducabilité. Tu sais, je l'ai quand même, il me suit toujours. Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré qui pourrait réussir là où tout a échoué. Moi, je pense que si on veut aimer faire ce travail-là, il faut être là-dedans parce qu'on est dur à décourager, on est dur à démotiver. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre la planification, la mise en œuvre et le contrôle des pratiques d'accompagnement par Sophie et sa perception des enseignantes

La planification, la mise en œuvre et le contrôle de certaines pratiques d'accompagnement étaient cohérents avec sa perception des enseignantes en général et des enseignantes accompagnées en particulier. En ce qui concerne la perception des enseignantes en général, Sophie a eu recours à des pratiques pour conscientiser les enseignantes sur les méthodes d'évaluation actuelles soit par l'explication, soit par la rétroaction. Ces pratiques étaient cohérentes avec sa perception des enseignants qui, selon elle, avaient de la difficulté à fonder leur évaluation sur le jugement professionnel. Elle estimait que, même deux décennies environ

après l'implantation du nouveau programme, les enseignants en général ne semblaient pas maîtriser la compétence professionnelle d'évaluation.

« [...] Pour les enseignants, c'est excessivement difficile d'accepter qu'ils posent un jugement. Ce serait tellement plus simple d'avoir trois ou quatre épreuves, qui sont les mêmes pour tout le monde et qui permettent à elles seules de mettre une note. Ça me dégagerait, moi comme enseignante, du jugement professionnel, mais notre programme est fait en tenant compte du jugement professionnel. » (Sophie, entrevue 1)

Plus spécifiquement pour les enseignantes accompagnées, la mise en œuvre et le contrôle de certaines pratiques étaient cohérents avec sa perception d'elles (comme équipe, de la conception qu'elles avaient de leur rôle, de leur perception de la situation de développement professionnel proposée) et de leurs pratiques d'enseignement. Tout d'abord, Sophie a encouragé les enseignantes à s'exprimer, elle leur a donné la parole et elle les a écoutées attentivement sans intervenir pour les laisser discuter ensemble. Ces pratiques sont cohérentes avec sa perception d'elles comme une « équipe de collaboration naissante » qui a besoin d'encouragement pour continuer.

« Elles ressemblent en termes d'équipe de collaboration naissante... je vais dire ça parce qu'on ne travaille pas tant que ça 1^{re} et 3^e année hein? Ce n'est pas dans les habitudes, mais ça, ça pourrait le créer alors, oui, au niveau de comment je les vois en termes de collaboration. » (Sophie, entrevue 3)

Par ailleurs, Sophie percevait que certaines enseignantes du groupe accompagné n'avaient pas l'ouverture d'esprit nécessaire pour se considérer responsables de l'apprentissage de chaque élève, d'autant plus de celui éprouvant des difficultés. Ainsi, elle leur a apporté un soutien dans leurs conceptions en présentant, entre autres, le rôle de l'enseignant. Cette perception est basée pourtant sur la transmission d'informations entre conseillers pédagogiques et non sur le constat de visu.

« Donc Camille, qui est celle qui a les paravents, bien elle, je la rencontre pour un élève avec un cas de modification et je suis en lien avec la CP de math parce que c'est dans les deux matières et elle est justement venue me jaser en me disant "il n'y a pas d'ouverture, il n'y a pas du tout d'ouverture à dire j'ai quelque chose à faire pour aider cet élève-là et je devrais

documenter mon aide, là.” Elle a dit juste “je n’ai pas d’affaires à faire ça”. Donc, ça me donne une indication que c’est plus du grand groupe et que les élèves qui ont des besoins particuliers c’est les orthopédagogues qui s’en occupent. C’est une info que j’ai eue par la bande, là. » (Sophie, entrevue 1)

La fréquence de la pratique d’accompagnement qui consistait à présenter la situation de développement professionnel proposée comme une résolution du problème de fluctuation des notes d’élèves semble être liée à la perception de Sophie de l’incompréhension du problème par les enseignantes. Elle a en fait répété plusieurs fois qu’il s’agissait d’un problème de fluctuation des notes constaté lors de l’analyse par la directrice des notes des élèves des trois niveaux. Sophie a dit de cela : « C’est le problème qu’on a, puis c’est les élèves qui ont ce problème-là plus que tout autre. Parce qu’ils ne comprennent pas ce qui se passe » (Sophie, entrevue 2).

Une cohérence a été constatée aussi entre la planification et la mise en œuvre des pratiques qui consistaient, entre autres, à « donner une rétroaction », « proposer des pratiques » et « présenter le rôle de l’enseignant » et la perception de Sophie des pratiques des enseignantes. En premier lieu, Sophie a donné beaucoup de rétroactions sur les pratiques des enseignantes alors qu’elle considérait en effet que leur enseignement présentait des failles et qu’il avait besoin d’être amélioré.

« Vous avez vu les grosses boîtes, puis on le sait. C’est l’empêchement de faire réellement ce qu’il faut. Puis plus il y en a, moins on a du temps pour faire autre chose, puis moins comme enseignant on se développe. Parce que c’est quand même un confort pédagogique, on le sait. Puis là, elles sont en train de faire un transit. Quand même un transit intéressant. J’arrête d’acheter le cahier qui est scellé, broché, puis je ne peux pas juste les faire à la pièce. Il faut que je remplisse 80 % du cahier. Mais dans le transit, on refait un peu la même chose si on veut. » (Sophie, entrevue 5)

« Là où je suis surprise, c’est avec un certain nombre d’évaluations, puis de choses qu’elles utilisent. Parce que moi, je les suis en formation depuis fort longtemps. Presque rien-là ne transparait dans la salle de classe. Il faut bien que je le dise. Alors ça, je ne m’attendais pas que ce serait si flagrant. » (Sophie, entrevue 3)

En deuxième lieu, le fait que Sophie ait suggéré aux enseignantes plusieurs pratiques d'enseignement en lien avec l'intégration des albums de littérature de jeunesse pouvait être relié à sa perception d'elles comme étant disposées à modifier leur pratique de façon plus audacieuse.

« Puis Lucie, ses yeux ont pris de l'expansion quand elle s'est tournée vers moi quand j'ai dit ça. Puis je me dis : "Des fois, ça en prend ce genre de choses là." Puis là, on est en relation, puis je ne suis pas devant des profs fragiles. Elles sont mûres pour des pas par en avant. On l'avait senti lors de l'arrimage. Puis c'est encore ça. » (Sophie, entrevue 5)

Interrelations entre le contrôle des résultats et la conception de Sophie de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignantes

Les résultats du contrôle de l'atteinte de la plupart des objectifs poursuivis par Sophie ont montré sa satisfaction malgré qu'elle ne les eût pas tous atteints. Cela peut être compris par sa conception de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignants qui se réalise à long terme et qui peut être réussie de différentes façons. Par exemple, la participation des enseignantes à des rencontres d'accompagnement est une réussite en elle-même. Les deux citations suivantes illustrent ces deux conceptions.

« Les choses demandent beaucoup de temps. Travailler un peu sur vraiment la conception. Je dirais qu'avec le temps, puis là Joëlle et moi on en jase souvent, plus on avance et on accompagne, plus on voit qu'on peut parler à quelqu'un, puis être vraiment à des niveaux vraiment différents. Ce qui rentre dans l'esprit des gens que j'accompagne, ce n'est pas nécessairement ce que j'ai dit. Et vice versa. Je n'écoute pas toujours très bien ce qu'on me dit dans le sens où je comprends, j'interprète, alors. » (Sophie, entrevue 6)

« Des fois, l'enseignante peut dire "j'ai demandé à avoir une formation sur l'entretien en lecture et je suis hyper satisfaite de ce que la CP m'a communiqué". Elle, c'est une façon qu'elle va regarder la réussite. La direction souhaitait peut-être qu'il y ait des entretiens en salle de classe et moi je souhaitais qu'il y ait des entretiens en salle de classe. Il se peut que ça s'arrête là. Qu'il y ait cette forme de réussite là. Ça se peut qu'il y ait cette forme de réussite là aussi, qu'on fasse quelques entretiens en salle de classe. Mais il y a une réussite liée à l'accompagnement fermé dans le sens du nombre de rencontres. Mais il y a toujours des buts plus élevés qu'on poursuit. On ne pourrait pas autrement. » (Sophie, entrevue 1)

Interrelations entre le contrôle des résultats et la perception de Sophie des enseignantes et du leadership de la direction d'école

Le contrôle de Sophie de certains résultats a montré qu'elle n'était pas satisfaite, entre autres, du résultat en lien avec l'apprentissage des enseignantes. Ce constat est cohérent avec sa perception des enseignantes dont l'apprentissage ne se reflète pas rapidement dans leur pratique. À ce sujet, elle disait :

« Je sais que les enseignantes ont fait beaucoup de formations, qu'elles ont reçu beaucoup ce qu'il y avait à avoir, en termes de livres, en termes d'achats. On leur donne toujours ce dont elles ont besoin. Mais ce n'est pas une équipe qui intègre si vite que ça. » (Sophie, entrevue1)

Par ailleurs, les résultats du processus d'accompagnement de Sophie ont montré qu'elle a contrôlé l'atteinte de l'objectif principal identifié alors que Gabrielle la directrice était absente contrairement à ce qui était prévu. Cela peut être expliqué par sa perception positive du leadership de la direction. Autrement dit, même si Gabrielle n'était pas présente, Sophie a décidé de faire elle-même les suivis nécessaires pour ensuite lui transmettre toutes les informations, en étant certaine qu'elle allait, à son tour, assurer la continuité nécessaire. La citation qui suit illustre la perception positive de Sophie du leadership de la direction. Cette perception n'a pas changé pendant toute la période du projet.

« Je connais le potentiel pédagogique de Gabrielle, puis je vois des choix qu'elle fait à cause de son leadership pédagogique. Avec une autre, je peux voir qu'oups, au niveau de la pédagogie, c'est moins développé. C'est plus administratif. » (Sophie, entrevue 5)

Interrelations entre l'ajustement de pratiques d'accompagnement et sa perception des enseignantes

La décision de Sophie de ne pas ajuster ses pratiques d'accompagnement était cohérente avec sa perception des enseignantes. En effet, Sophie perçoit que son accompagnement a convenu aux enseignantes tout au long des rencontres d'accompagnement. Les citations qui suivent illustrent cette perception.

« À la fin, je n'ai pas senti qu'elles n'étaient pas bien. Puis qu'elles n'avaient pas le goût de revenir, puis que dans tout ce qui s'était passé...il y avait des malaises. » (Sophie, entrevue 3)

« Alors, je suis satisfaite pour l'échange puis je suis satisfaite aussi du bout qu'on a fait de prise de décision. Je trouve que j'ai poussé un petit peu par exemple, mais bon... ça avait quand même l'air de convenir. Je l'ai juste laissé flotter encore pour qu'elle puisse continuer d'y penser et pour qu'elles ne sentent pas... c'est coulé dans le béton puis c'est ça. » (Sophie, entrevue 3)

4.1.4. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Sophie et les caractéristiques du contexte de l'école 1

Les résultats au troisième objectif de l'étude montrent les interrelations qui existent entre certaines composantes du processus d'accompagnement de Sophie et certaines caractéristiques du contexte de l'école 1. Dans cette section, les résultats sont présentés d'abord en lien avec l'ensemble du processus d'accompagnement et ensuite en lien avec les objectifs poursuivis et en fin en lien avec la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement.

4.1.4.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Sophie et certaines caractéristiques du contexte de l'école

Des interrelations entre le processus de l'ensemble de l'accompagnement de Sophie et certaines caractéristiques du contexte de l'école ont été constatées. Il s'agit précisément des caractéristiques individuelles de la directrice « conception de la directrice de l'agentivité des enseignants », « perception de la directrice de son rôle » et de la caractéristique collective des enseignantes « perception d'agentivité des enseignantes ».

D'abord, Gabrielle, la directrice de l'école 1, semble donner une importance à l'agentivité des enseignantes dans leur développement professionnel. En effet, au lieu d'encourager Sophie à donner une conférence sur le sujet, elle l'a plutôt encouragée à les accompagner dans leur contexte de travail réel. Cet accompagnement leur permettait d'être des actrices actives de leur développement professionnel. Voici un extrait qui illustre sa conception de l'agentivité des enseignants.

« Que ce ne soit pas, la directrice est à une place puis... en tout cas, moi je suis une cogestionnaire beaucoup plus qu'une... je ne sais pas quel mot dire... j'ai juste dictateur... j'aime que...t'as des forces et on va collaborer. Moi c'est de faire surgir les forces de tout le monde. Mais qu'ils puissent les partager puis ce n'est pas grave qu'un ne soit pas d'accord avec toi. On en discute. Peut-être qu'il y a une idée encore meilleure qui va sortir de ça. » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

Par ailleurs, que l'accompagnement soit à la demande de la directrice et non des enseignantes elles-mêmes était cohérent avec la perception de Gabrielle de son rôle et la perception des enseignantes de leur agentivité. D'abord, Gabrielle se voyait en effet comme celui qui donnait l'orientation des projets d'école.

C'est sûr que je suis un chef d'orchestre. C'est sûr aussi que c'est moi l'organisatrice du projet dans le sens qu'on ne s'en va pas au Texas, on s'en va en Floride. C'est là qu'on s'en va. C'est sûr qu'on doit donner une ligne. Nous par contre, on est accompagnés par la commission scolaire pour la donner la ligne. [...] Alors c'est sûr qu'ils nous colorent nous à dire "oh là! Allez vers ça davantage". Mais moi, comme direction d'école c'est à moi de dire "c'est là qu'on s'en va". Et je veux atteindre ça. » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

Les enseignantes, quant à elles, ne considéraient pas qu'elles avaient un mot à dire dans leur école.

« C'est comme si on était juste le prof. Souvent, on est le dernier à savoir sur notre élève. [...] L'ortho va peut-être le savoir avant, la psychologue va le savoir avant, la direction va le savoir avant. » (Enseignante, entrevue 1, école 1)

« Ce n'est pas un besoin que nous on a exprimé, l'arrimage. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

« Ben moi, je dois dire, cette... Ce questionnement-là. Gabrielle m'a questionné par ce que je me suis dit : "Ho, on est tu tant...?" Je me suis vraiment dit : "On est tu dans le champ de patates tant que ça?" Puis quand elle disait que... On s'est fait dire par Sophie "Ben là, y'a comme un écart!" Là, OK, attends minute. Et nous, on ne l'a pas vu ce tableau-là. Je ne sais pas, et j'aurais vraiment aimé ça le voir parce que oui, je me suis mise à douter. Puis le fait qu'on en parle, c'était bien, mais je doute encore de... Je

pense qu'il y a un diagramme normal qui se passe naturellement dans l'éducation. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

4.1.4.2. Interrelations entre l'objectif principal et certaines caractéristiques du contexte de l'école

Des interrelations entre d'une part l'objectif principal d'accompagnement, qui était lié au processus d'enseignement des enseignantes, et d'autre part certaines caractéristiques individuelles de la directrice de l'école et certaines caractéristiques collectives des enseignantes ont été constatées. Il s'agissait du : leadership de la directrice, sa conception du développement professionnel, sa perception des enseignantes, son mécanisme de gestion de la situation de développement professionnel et la culture de collaboration, de développement professionnel et de changement des enseignantes. Dans les lignes qui suivent, les interrelations constatées sont présentées.

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et le leadership de la directrice

Une interrelation a été constatée entre l'objectif principal d'accompagnement et le leadership qu'exerce Gabrielle. En effet, la situation de développement professionnel proposée s'inscrit dans le plan d'action global de la directrice et c'est elle qui a fait appel à Sophie.

« Dans le fond c'était, là on a fait la formation sur les pratiques gagnantes. Maintenant, ce qu'on veut c'est de diminuer le taux d'enfants qui ne réussissent pas. Au lieu de le porter toute seule, on va le porter en cycle. On va s'entraider. Surtout que maintenant, on mise sur les petits, ça devrait donner des résultats à long terme. » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la conception de la directrice du développement professionnel

L'objectif principal d'accompagnement identifié d'abord par Gabrielle et adopté ensuite par Sophie et qui ciblait, entre autres, le travail en équipe des enseignantes semblait être relié à la conception du développement professionnel de la directrice. En effet, elle considérait que le travail d'équipe était important dans le développement professionnel des enseignants.

« Alors actuellement en plus de la formation, on doit apprivoiser le travail d'équipe. Le travail d'équipe pour moi c'est d'être capable de s'inscrire dans des rencontres assez fréquentes je dirais, aux trois semaines. Des rencontres cycles, à la fois pour regarder les progressions des apprentissages. Quels outils on utilise pour l'évaluation? En même temps on regarde quel est le pourcentage de nos enfants qui sont entre 70 et 60. C'est quoi les besoins? » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la perception de la directrice des enseignantes

Une interrelation a aussi été constatée entre l'objectif principal d'accompagnement et la perception de Gabrielle des enseignantes. Selon elle, elles ne travaillaient pas en équipe et elles avaient besoin de tenir compte de la progression des apprentissages dans leur enseignement et évaluation. Cette perception semblait orienter la demande que Gabrielle avait faite à Sophie.

« Ils travaillaient tous individuellement. Oui, ils se voyaient en degrés, mais ils se parlaient de certaines choses en gros ou ils reprenaient dans les feuilles qu'ils avaient faites, les mêmes choses puis là ils partaient dans leur local et là... ils géraient leurs affaires tout seuls. Ils géraient leurs élèves, ils ne voyaient pas le positif de se mettre ensemble et que tu ne sois pas porteur de tout le problème sur tes épaules. Alors, là cette année c'est à travailler en équipe-degré et à des degrés ce n'était pas évident. Là, l'année prochaine, on passe à 4. On n'est plus à 2 on est à 4 parce qu'on est en cycle. » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

« Alors l'accompagnement dans les évaluations c'est peut-être que vous demandez ça puis dans le fond dans la progression, c'est ça qu'ils demandent. Et là l'enfant, face à votre évaluation, est dans la moyenne ou il est en bas de la moyenne, mais dans le fond, il est sûrement dans la moyenne. C'est d'essayer de faire le ménage là-dedans. Parce que les gens étaient portés à dire "ah, avec les nouvelles approches on tire vers le bas". Non ce n'est pas ça, des fois faut en faire moins, mais bien faire pour que ça reste. Parce que des fois ils montraient à des enfants des règles de grammaire qu'on n'utilise pas beaucoup. » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et le mécanisme de gestion des activités de développement professionnel de la direction

Une interrelation a été constatée entre l'objectif principal d'accompagnement de Sophie et le mécanisme de gestion des activités de développement professionnel de la directrice. En effet, l'objectif de diminuer les « montagnes russes » des notes d'élèves était cohérent avec son mécanisme qui se basait surtout sur les notes des élèves pour planifier les activités de développement professionnel de ses enseignants.

« Moi quand je suis arrivée ici, je travaillais comme ça à l'autre école. Les profs voyaient les chiffres. [...] Ici, oh là là! La première année "qu'est-ce que tu fais avec ces chiffres-là?" puis c'est de leur expliquer. Les chiffres ne sont pas là pour dire que tu es une mauvaise enseignante. Mais ça dit juste qu'il faudrait procéder autrement. Ok procéder autrement... et là ça été la panique. J'ai dit "non, non, on ne paniquera pas, on va aller chercher des professionnels qui vont travailler avec nous d'abord pour être bien sûr qu'on comprend bien la progression puis notre programme. Comment on évalue, puis avoir des approches gagnantes." Une fois qu'on a ça, oui. Là, on est rendus à l'étape, là il faut se parler. Vous savez ce que vous avez à faire. Vous savez comment chercher [...]. » (Gabrielle, entrevue avec la direction de l'école 1)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la culture de collaboration des enseignantes

Une interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la culture de collaboration qui existe entre les enseignantes accompagnées a été constatée. En effet, alors que l'accompagnement visait le travail en équipe des enseignantes de trois niveaux, une culture de collaboration surtout par niveau a été constatée et de manière variable d'une dyade à l'autre. En effet, une collaboration plus intense est constatée chez les deux enseignantes de 1^{re} année.

« Sais-tu ce qui est le plus aidant Sophie cette année? Puis je parle de cette année parce que comme je te dis, cette année la différence c'est qu'on met notre melting pot en commun. On est allé en écriture cette année. On a pris les élèves, ses élèves, mes élèves, on les a mis ensemble puis là on s'est dit : "Bon, ça ressemble à quoi?" Toi, tu as un élève qui ressemble à ça? As-tu un élève qui ressemble à ça? Oups, ils ont des difficultés. C'est comme ça. » (Enseignante, rencontre 2, école 1)

« Camille, on parle juste de travail d'équipe. ECR, cette année, Camille elle est arrivée avec de nouveaux livres, de nouvelles affaires que nous, ce n'était pas notre force. C'est Camille qui arrive : "j'ai pensé à ça, j'ai pensé à ça" [...] On trouvait qu'en ECR, elle était pas mal calée, cette année [...] Deuxième, première, elle nous apportait des choses comme ça aussi, mais on n'était pas dans le même style, mais ce n'est pas le même travail d'équipe, mais c'est un autre type de travail, puis c'est aussi bien. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la culture de développement professionnel des enseignantes

Une interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la culture de développement professionnel des enseignantes accompagnées a été constatée. En effet, alors que l'accompagnement visait à créer des occasions où les enseignantes apprennent ensemble, des activités de développement professionnel plutôt individuelles ont été constatées (p. ex. recherche sur internet).

« Ben moi, je suis une fille qui est beaucoup sur Facebook, internet, qui cherche des activités nouvelles. J'apporte beaucoup d'idées nouvelles à Lucie. Elle, elle suit. Mais moi, c'est quelque chose que j'aime, avoir des nouvelles lectures aux éditions Chenelière. Quand ils sortent des nouveaux livres, qu'il y a des livres qui m'intéressent, je vais voir la direction pour les faire acheter. C'est des choses plus que je fais. Mais c'est correct. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

« Moi, j'aimais beaucoup ce qui se fait en Suisse puis en France. Souvent, je tape mes affaires en Suisse, en France. Ils sont très avancés. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

« Moi, il y a Littératout que j'étais abonnée deux, trois ans, que j'aimais beaucoup en maternelle. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

4.1.4.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques du contexte de l'école

La planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement sont reliés à certaines caractéristiques du contexte de l'école.

Interrelations entre la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement et le leadership de la direction

Tout d'abord, Sophie avait planifié de s'ajuster selon le leadership qui serait exercé par Gabrielle lorsqu'elle serait présente dans les rencontres.

« Et ça va être la 1^{re} fois que je vais faire ce genre d'accompagnement là et que je pense que la directrice va être là. Donc il va y avoir aussi, lui laisser de la place et composer avec ce qu'elle va dire, que je ne peux pas savoir non plus, mais qui est à un autre niveau. Elle, ce qu'elle apporte dans la rencontre, il y a juste elle qui l'apporte. Et moi ce que j'apporte, il y a juste moi qui [qui le fait]. » (Sophie, entrevue 1)

De plus, la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement orientées vers le soutien du processus d'enseignement a été le plus observée alors qu'il est en lien avec l'objectif principal d'accompagnement que la directrice avait identifié.

« Alors lorsqu'on veut atteindre, pour nos élèves, c'est qu'il n'y ait pas de montagnes russes de notes. Ça, c'est la commande que j'ai reçue de Gabrielle. » (Sophie, rencontre 2)

Interrelations entre le contrôle des résultats et certaines caractéristiques des enseignantes

Des interrelations entre d'une part le contrôle qu'a fait Sophie des résultats et d'autre part la culture de changement des enseignantes et leur perception de la situation de développement professionnel proposée ont été constatées. En effet, alors que Sophie a constaté très peu d'apprentissage réalisé, les enseignantes semblaient aimer le changement, mais celui qui respectait le rythme de chacun. Pour elles, la situation de développement professionnel proposée est imposée et elles ne voient pas son utilité.

« Cette année, on vit de gros changements puis ça ne nous convient pas tout le temps alors c'est pour ça, notre [résistance]. » (Enseignante, entrevue 2, école 1)

« Je pense que tu peux... Arriver avec la vague, bien accepte que chacun prend ses gorgées comme il peut. » (Enseignante, entrevue 2, école1)

Interrelations entre l'ajustement de pratiques et le leadership de la direction

Sophie avait ajusté sa pratique de « demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques » à la première rencontre d'accompagnement suite à la décision de Gabrielle d'inviter toute l'école au lieu des trois premiers niveaux seulement. Cela montre comment le leadership de la direction a une interrelation avec l'ajustement réalisé.

« J'étais venue avec tout et je leur avais demandé d'apporter leurs traces. Quand je suis arrivée, ça Gabrielle me l'avait expliqué pour 1^{re}, 2^e, 3^e année. Je lui avais dit que je les prendrais ensemble. Quand je suis arrivée en janvier, il y avait toute l'école : 4, 5, 6 aussi. Donc là je ne pouvais pas, ça c'est trop gros je ne pouvais pas travailler avec les traces donc j'ai décidé de travailler juste avec Les essentiels. Parce que sinon, c'est ce que j'aurais fait. Je trouve que c'est, c'est peut-être la chose que je changerais. » (Sophie, entrevue 4)

4.2. Accompagnement de la conseillère pédagogique Joëlle à l'école 2

Les résultats obtenus à l'étude de cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2 ont décrit le processus d'accompagnement réalisé par la conseillère pédagogique Joëlle et l'interrelation qui existe entre d'une part ce processus et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école. Dans cette section, une description sommaire du cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2 est d'abord présentée. Ensuite, les résultats de l'objectif 1 sur la description du processus d'accompagnement de Joëlle sont exposés, suivis des résultats de l'objectif 2 sur l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique et enfin des résultats de l'objectif 3 sur l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école.

4.2.1. Description sommaire du cas d'accompagnement de Joëlle à l'école 2

L'accompagnement de Joëlle à l'école 2 portait sur la mise en œuvre des cercles de lecture en classe. Il a été entamé il y a deux ans avec l'équipe des enseignantes de 3^e cycle de l'école 2. Comme le montre le Tableau XXVI, qui rappelle les activités d'accompagnement de Joëlle, la présente étude documente une seule rencontre de ce projet plus large. Celle-ci porte spécifiquement sur l'arrimage de l'enseignement des stratégies de lecture.

L'accompagnement a été planifié et offert par la conseillère pédagogique Joëlle à la demande de la directrice de l'école 2 (Adèle) nouvellement en poste, alors qu'elle avait constaté que les enseignantes avaient besoin d'avoir un langage commun pour nommer les stratégies de lecture. Selon Adèle, cela faciliterait l'apprentissage des stratégies par les élèves. Elle était présente à la rencontre d'accompagnement et elle a participé activement aux discussions. C'est elle, en effet, qui a présenté en grande partie le sujet de la rencontre et elle a posé des questions et a donné notamment des rétroactions sur la pratique des enseignantes. Cinq enseignantes sur six étaient aussi présentes et ont participé à l'étude. La durée de la rencontre était de deux heures, dont une après les heures réglementaires de classe.

Tableau XXVI : Activités d'accompagnement de Joëlle à l'école 2

Depuis deux années scolaires	Avant la rencontre	Rencontre	Bilan
Plusieurs rencontres d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des objectifs d'accompagnement - Planification des pratiques d'accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement - Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> Contrôle des pratiques et des résultats - Ajustement des objectifs et des pratiques

4.2.2. Processus d'accompagnement de Joëlle

Le processus d'accompagnement de Joëlle présentait des aspects d'orientation de complexité, de dynamisme, de précision et d'agentivité et il s'est déroulé sur un seul cycle d'identification d'objectifs, de planification de pratiques, de mise en œuvre de pratiques, de contrôle de pratiques et des résultats et d'ajustement d'objectifs et de pratiques. Trois objectifs différents ont été constatés : 1) soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes, 2) soutenir leur processus d'enseignement et 3) soutenir leurs caractéristiques. Cette section présente d'abord l'aspect orienté du processus d'accompagnement et ensuite les autres aspects : complexité, dynamisme, précision et agentivité.

4.2.2.1. Aspect orienté du processus d'accompagnement de Joëlle

Le processus d'accompagnement de Joëlle a été orienté vers la résolution du problème de manque de langage commun constaté et ses pensées et pratiques vers l'atteinte des objectifs identifiés. Dans cette section, les objectifs liés au soutien du processus d'apprentissage des

enseignantes, de leur processus d'enseignement et de leurs caractéristiques sont d'abord présentés. Pour chaque objectif, la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement qui y sont alignés sont présentés. Enfin, une synthèse de l'aspect orienté du processus d'accompagnement est présentée.

Soutien du processus d'apprentissage des enseignantes

Joëlle avait pour objectif de soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes. Pour ce faire, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de cet objectif. Les phases du processus d'apprentissage des enseignants sont les suivantes : 1) identifier des objectifs d'apprentissage, 2) planifier des stratégies d'apprentissage, 3) mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, 4) contrôler les stratégies d'apprentissage et l'atteinte des objectifs, et 5) ajuster les stratégies d'apprentissage et les objectifs. La partie qui suit présente d'abord l'objectif identifié par Joëlle et décrit ensuite les phases de planification, de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement qui y sont alignées.

Objectif identifié par Joëlle

L'objectif d'accompagnement visé par Joëlle ciblant le processus d'apprentissage des enseignantes dans la rencontre d'accompagnement peut être formulé ainsi : « que les enseignantes connaissent les stratégies de lecture ». Autrement dit, Joëlle voulait que les enseignantes connaissent au moins les sept stratégies de lecture qu'elle allait présenter et fassent la distinction entre enseigner une stratégie et donner une consigne. Cette connaissance pouvait aussi se manifester par la valorisation des stratégies. Cet objectif n'a connu aucun ajustement. Elle a dit, par exemple :

« Disons que je serais satisfaite si à la fin de la rencontre, elles étaient motivées à se dire que c'est important les stratégies. Qu'elles les connaissent bien [...] puis peut-être [qu'elles identifient le] quoi, quand, pourquoi. C'est-à-dire bien distinguer, donner une consigne d'enseigner une stratégie. Ça serait vraiment comme un plus. Si on est capable de se rendre là, ce serait vraiment un plus. » (Joëlle, entrevue 1)

Pensées et pratiques orientées vers l'atteinte de l'objectif de soutien du processus d'apprentissage des enseignantes

Joëlle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de l'objectif ciblant le processus d'apprentissage des enseignantes. Le Tableau XXVII offre un aperçu global des pratiques d'accompagnement et de leur fréquence d'observation à chacune des phases du processus d'accompagnement (planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement). Dans la partie qui suit, ces phases sont décrites.

Tableau XXVII : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Joëlle des pratiques qui visent le processus d'apprentissage des enseignantes

Pratiques d'accompagnement	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
1. Fournir des documents	11	1	0	0
2. Présenter le contenu des documents	9	2	5	0
3. Lire des documents	1	0	0	0
4. Expliquer le contenu des documents	0	17	3	0
5. Parler de la valeur des documents	0	1	0	0
6. Poser une question sur le contenu des documents	2	0	0	0

Planification de pratiques d'accompagnement et des ressources matérielles

Joëlle avait planifié avoir recours à plusieurs ressources sous forme de documents pour en fournir certains aux enseignantes, pour les présenter et pour en lire des extraits au besoin. Ces ressources sont : un extrait du livre *Réflexion sur la littératie* qui est une photocopie de quatre pages du livre où les sept stratégies de lecture sont présentées; une partie du sixième chapitre de l'ouvrage « apprendre en lisant au primaire et au secondaire » Cartier (2007); la progression des apprentissages et les livres : *Lecteur pour la vie* et *Reading zone*. Le Tableau XXVIII présente le nom de ces ressources, leur nombre, leur source, une brève description de leur contenu, un commentaire de Joëlle à leur sujet et la rencontre à laquelle la ressource a été mobilisée. Elle s'exprime ainsi au sujet de la planification des ressources :

Je devrais l'apporter puis je verrai justement ...dans le dossier qu'on partage, Sophie et moi, qu'est-ce que je vais chercher comme copies. Mais

en général, je trouve ça bien de faire la photocopie de la page couverture [...] du livre Réflexion sur la littératie, puis je vais faire l'extrait. » (Joëlle, entrevue 1)

Je vais présenter par exemple ce sur quoi certains chercheurs s'entendent sur les sept qui reviennent un peu plus. Elles devraient être parmi nos choix à nous, en plus de ce qui est dans le programme. Donc, on les liste. Donc, on les classe, on les renomme pour qu'elles se les approprient. » (Joëlle, entrevue 1)

Je me suis sorti des ouvrages en lectures, puis que je vais les apporter, donc s'il y a besoin, je vais lire des passages. » (Joëlle, entrevue 2)

Par ailleurs, Joëlle a prévu poser des questions durant les discussions pour faire émerger des stratégies et les nommer en faisant un lien avec la terminologie du document extrait du livre Réflexion sur la littératie.

« Donc, ça ne s'impose pas, mais par l'art du questionnement, puis dans la dynamique, c'est ce que je souhaite qu'elles apprennent. Il y a quand même des connaissances qu'elles veulent acquérir autour des stratégies. Puis l'idée, c'est de les faire émerger au cours de la rencontre. » (Joëlle, entrevue 1)

Tableau XXVIII : Ressources mobilisées par Joëlle en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes

Nom attribué à la ressource	N.	Source	Description du contenu	Commentaire de Joëlle	R
Extrait du livre réflexion sur la littératie	7	Réflexion sur la littératie : version française de <i>Reflections on Literacy</i> de Macfarlane N. et Serafini F. (2008).	Les pages 28, 29, 30 et 31 dont le titre est <i>La compréhension en lecture</i> . Les sous-titres sont : les conséquences sur la pratique en classe, les composantes de l'enseignement efficace, le choix des stratégies de compréhension où il présente sept stratégies et un petit aide-mémoire qui présente la littératie en action.	« C'est quand même une recension justement sur la littératie, donc on va retrouver des articles sur l'étayage, sur la collaboration, sur la communication orale, ce genre de choses. C'est tout le temps juste à peu près trois pages et sur la compréhension en lecture, les stratégies de compréhension il y en a sept qui sont là. Ce sont les sept qui reviennent d'un auteur à l'autre » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)	X
Une partie du 6 ^e chapitre	1	Apprendre en lisant au primaire et au secondaire - Mieux comprendre et mieux intervenir de Cartier (2007).	Le titre du chapitre 6 (p. 123-147) : <i>Guider l'élève dans son processus d'apprentissage par la lecture</i> . Il présente des moyens pour intervenir sur le processus d'apprentissages des élèves durant la lecture de textes courants.	« J'ai photocopié le chapitre, une partie du chapitre 6 de l'ouvrage de Sylvie Cartier parce que souvent c'est dans l'interprétation de la tâche que ce n'est pas fait. Mais je ne pense pas qu'aujourd'hui on va être sur le texte courant. J'ai l'impression qu'on va rester dans le texte littéraire ce qui fait que j'ai comme dans les proportions j'ai un peu plus de ressources pour le texte littéraire que pour le texte courant. Mais si on y va par contre, ce chapitre-là devrait suffire. » (Joëlle, entrevue 2)	

Progression des apprentissages	1	Document ministériel pouvant être repéré à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFE_Q_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf	Document présentant les connaissances en français langue d'enseignement que doivent acquérir les élèves à tous les niveaux du primaire.	« Dans la progression, dans le fond, il y a des stratégies de préparation qui sont là. Dans faire des prédictions, c'est un peu ça. Mais faire des prédictions, c'est aussi en cours de route. En cours de route, pendant que je suis en train de lire, je vais prévoir qu'est-ce qui s'en vient. Donc voilà. Puis ensuite, vous avez dans la progression "comprendre des phrases", je crois. Puis après, comprendre le texte. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)	X
Lecteurs pour la vie	1	<i>Lecteurs pour la vie, insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans</i> de Donalyn Miller (Adaptation de Jessica Saada, 2009).	« Donalyn Miller est une enseignante dévouée qui réussit à transformer même le plus réticent de ses élèves en véritable lecteur. Dans cet ouvrage, elle nous ouvre les portes de sa classe pour nous révéler les secrets de son approche didactique puissante et originale. L'auteure prône pour les élèves la liberté de choix en lecture ainsi qu'une pratique pédagogique axée sur la lecture autonome. » (Résumé de l'éditeur)	« Ça, c'est sur la lecture indépendante, mais ça se peut que ça ressorte comme un problème.[...] Lecteurs pour la vie c'est une traduction adaptation de Jessica Saada. » (Joëlle, entrevue 2)	
Reading zone	1	-	-	« Donc Reading zone c'est nouveau puis ça va être traduit en français dans quelques mois. Donc c'est pour ça que je l'apporte. Puis ça va être traduit par, je pense, la maison d'édition Deux, ce qui fait que c'est la lecture indépendante, mais il y a un petit peu quand même d'éléments autour des stratégies qui sont là, mais aussi toute la collaboration. Donc ça peut être chouette. » (Joëlle, entrevue 2)	

Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement et des ressources

Joëlle a mis en œuvre, durant la rencontre, les pratiques d'accompagnement qui consistent à « fournir un document », « présenter et expliquer son contenu » et « parler de sa valeur ». En effet, elle a fourni et a présenté le document Extrait du livre Réflexion sur la littératie et ensuite elle a expliqué son contenu qui est : les stratégies de lecture tout en faisant référence au document de la progression des apprentissages.

« Je vous ai sorti l'article des fameuses sept stratégies [...] qui sont les plus payantes [selon la recherche]. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

« Dans la progression, il y a des stratégies qui sont nommées. Par exemple, l'élève qui réussit à faire des prédictions, c'est une stratégie. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Par ailleurs, en parlant de la valeur du document Extrait du livre Réflexion sur la littératie, elle a mentionné à quel point il peut être intéressant pour ces enseignantes de se procurer le livre d'où l'extrait est tiré. Selon elle, il contient des résultats de recherche qui sont faciles à lire, puisqu'ils sont synthétisés sur un maximum de trois pages chacun.

« Ce livre-là, Réflexion sur la littératie, c'est comme un petit recueil. Pour chaque sujet il y a trois pages seulement. C'est vraiment intéressant. Ce qui fait que ça redirige la recherche, puis ça évite d'avoir à [lire beaucoup de recherches]. Mais quand même, ça vient donner à l'enseignant les éléments qu'on doit faire ressortir. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Contrôle des pratiques d'accompagnement et des résultats

Joëlle a contrôlé les pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter et à expliquer le contenu des documents, qu'elle trouve nécessaires pour rendre les enseignantes autonomes. Le contrôle de la présentation du contenu du document fourni Extrait du livre Réflexion sur la littératie montre qu'elle le trouve utile. Pourtant, elle regrette avoir oublié d'apporter d'autres documents, comme la progression des apprentissages avec lequel l'explication aurait été meilleure.

« C'est ça, je n'ai pas eu besoin de toutes les ressources comme c'était prévu, mais que des stratégies. Mais j'avais oublié une pile sur mon bureau. C'est tout à fait moi de prévoir plein de choses puis d'en oublier un paquet, donc j'avais oublié ma progression. Mais ça n'a pas nui parce qu'ils l'avaient, donc ce n'est pas grave. » (Joëlle, entrevue 3)

Le contrôle de l'explication révèle que lorsqu'elle expliquait, elle n'avait pas l'intention de le faire comme un expert qui détient la connaissance, mais comme une apprenante, ce qui aidait les enseignantes à voir que la conseillère pédagogique est aussi en train d'apprendre.

« Mais qu'est-ce qui a aidé? Bien on apprend toutes ensemble, puis je pense que je n'ai pas la posture de l'expert qui sait les choses. Je me montre vraiment comme une apprenante. Je pense que ça les rassure. Ça montre que ça évolue. » (Joëlle, entrevue 4)

De plus, son contrôle des pratiques montre qu'elle pensait qu'elle aurait pu expliquer davantage les stratégies. Elle a dit par exemple :

« Est-ce que j'aurais pu nourrir davantage, de documents, de trucs, peut-être un peu sur les stratégies, mais je pense que ça fait juste commencer ? » (Joëlle, entrevue 4)

Par ailleurs, Joëlle pensait que l'avancement de l'apprentissage des stratégies par les enseignantes était assez satisfaisant sans qu'il soit complètement achevé. Pourtant, les critères de succès variaient d'une enseignante à l'autre.

« Les enseignantes de cinquième, il y en a une qui était nouvelle. Puis Marie-Élaine, elle, elle a une équipe qui change constamment. Les collègues changent chaque année, ça fait qu'elle, c'est minimum. En même temps, elle a compris l'essentiel. La démarche puis tout ça, elle était capable de nommer tout ça. Je pense que dans l'action, elle est beaucoup plus proche du sens "développement de la compétence" que les autres. » (Joëlle, entrevue 4)

« L'état émotionnel de Rose-Marie était au plus bas. C'est une grosse année pour Rose-Marie. Moi, j'ai de l'information avec l'autre conseillère pédagogique parce qu'elle fait partie du comité culturel à la commission scolaire. Puis elle a failli ne pas venir à une rencontre, puis en tout cas elle a une année vraiment difficile. Donc, juste qu'elle maintient puis qu'elle est

fière de ce qu'elle a fait, c'est correct pour cette année. Puis elle, je le sais que c'est facile à relancer. Elle est tellement ouverte. Donc dans l'état dans lequel elle était, c'est correct. Moi, je suis comme satisfaite de ça. En d'autres termes, le critère de réussite va s'ajuster à comment est la personne, où elle est dans son développement. » (Joëlle, entrevue 4)

Ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

Aucune mention d'ajustement de l'objectif ni des pratiques d'accompagnement en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes n'a été relevée dans le discours de Joëlle.

Soutien du processus d'enseignement des enseignantes

Joëlle avait pour objectifs pour soutenir le processus d'enseignement des enseignantes durant la rencontre d'accompagnement. Pour ce faire, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de ces objectifs. Les phases du processus d'enseignement des enseignants sont les suivantes : 1) identifier des objectifs d'enseignement; 2) planifier des pratiques d'enseignement; 3) mettre en œuvre des pratiques d'enseignement; 4) contrôler les pratiques d'enseignement et l'atteinte des objectifs et 5) ajuster les pratiques d'enseignement et les objectifs. La partie qui suit présente d'abord les objectifs identifiés par Joëlle et décrit ensuite les phases de planification, de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement qui leur sont reliées.

Objectifs identifiés par Joëlle

L'objectif en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes, qui a été d'abord nommé par la directrice de l'école et ensuite adopté par Joëlle, est d'« arrimer les pratiques des enseignantes en lien avec les stratégies de lecture ». De cet objectif, trois sous-objectifs peuvent découler.

« Je ne le sais pas trop. Mais pour moi, ce que ça veut dire concrètement, c'est tout simplement qu'en 5^e et en 6^e, on entende la même chose. C'est plus dans ce sens-là : pour que le cycle minimalement soit ensemble [...] se soit entendu sur une terminologie, puis un objet d'apprentissage commun. Je le vois comme ça. » (Joëlle, entrevue 1)

Le sous-objectif 1 est le suivant : « que les enseignantes nomment leurs pratiques de lecture en adoptant une terminologie juste ». Cela leur permettrait de consolider les bonnes pratiques qu'elles mettent déjà en œuvre. Elle l'exprime ainsi :

« [...] nommer ce qu'elles font de bien, puis qu'elles sont au clair avec ce qu'elles font de bien pour le refaire, ça va être bien! » (Joëlle, entrevue 2)

Le sous-objectif 2 est celui-ci : « que les enseignantes se donnent un objectif ». Joëlle l'exprime ainsi :

« Puis qu'elles s'investissent, puis qu'elles se donnent un projet. Si elles-mêmes se donnent un objectif, puis elles sont motivées, moi j'aurais atteint le mien par la force des choses. » (Joëlle, entrevue 2)

Le sous-objectif 3 est relatif au fait « que les enseignantes améliorent leur soutien des stratégies de lecture des élèves ». Cela peut être atteint lorsque les pratiques des enseignantes deviennent plus efficaces et amènent l'élève à réussir. Joëlle a dit :

« Le but [c'est] qu'elles soutiennent mieux leurs élèves, ça, c'est certain. Donc, que le soutien apporté au quotidien fasse la différence pour la réussite des élèves. [...] peut-être rendre plus efficace [ce] qu'elles font déjà dans le cercle de lecture, plus elles sont conscientes des stratégies. [...] Alors, ça devrait déboucher sur un suivi [sur] comment je fais ça, moi, pour enseigner [...] aux élèves comment faire tout ça. » (Joëlle, entrevue 1)

Pensées et pratiques orientées vers l'atteinte de l'objectif de soutien du processus d'enseignement des enseignantes

Joëlle a planifié, mis en œuvre, contrôlé et ajusté des pratiques et elle a contrôlé l'atteinte des objectifs ciblant le processus d'enseignement des enseignantes. Le Tableau XXIX offre un aperçu global des pratiques d'accompagnement et de leur fréquence d'observation à chacune des phases du processus d'accompagnement (planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement). Dans la partie qui suit, ces phases sont décrites.

Tableau XXIX : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Joëlle des pratiques d'accompagnement qui ciblent le processus d'enseignement des enseignantes

Pratiques d'accompagnement	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
1. Proposer des pratiques d'enseignement	0	12	1	0
2. Parler de la valeur de sa proposition	0	7	0	0
3. Proposer du matériel (livres...)	0	0	2	0
4. Suggérer des ressources web	0	1	0	0
5. Modéliser des pratiques d'enseignement	0	0	0	2
6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes	4	39	6	0
7. Demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques	3	0	0	0
8. Donner des exemples de pratiques	0	5	0	0
9. Poser une question sur la pratique	0	5	0	0

Planification de pratiques d'accompagnement et des ressources matérielles

Avant la rencontre d'accompagnement, Joëlle a pensé demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques et elle a planifié leur offrir une rétroaction sur lesdites pratiques. Comme elle a dit, elle voulait que les enseignantes s'expriment d'abord au sujet de leur projet de cercle de lecture pour voir leur avancement : « *je m'attends à ce qu'on commence par faire le point comment ça va en lecture at large, les laisser parler* » (Joëlle, entrevue 2). Durant ces présentations, elle a planifié donner des rétroactions pour renforcer les pratiques documentées dans les recherches et éviter de donner une rétroaction sur celles qui ne l'étaient pas, même si elle faisait attention à ne pas les renforcer non plus.

« Je vais insister sur ce qui est probant, puis je vais comme être sans mot sur ce qui est moins probant. Je vais volontairement axer le regard sur certains aspects [...], c'est la façon que j'ai parce que je ne peux pas directement dire "ne faites pas ça". Ça ne marche pas ça, puis c'est même contre-indiqué, je dirais, avec ces enseignantes-là. » (Joëlle, entrevue 2)

« Puis en même temps, c'est de ne pas cristalliser des pratiques qui ne sont pas appuyées. Donc, si je valide des trucs non probants, je ne suis pas plus avancée parce qu'après, ça va être impossible presque, ça va être plus difficile de faire faire des pas aux enseignantes-là. Donc, c'est tout un jeu très délicat. » (Joëlle, entrevue 2)

Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et des ressources

Durant la rencontre d'accompagnement, Joëlle a mis en œuvre les pratiques d'accompagnement suivantes : « donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes », « proposer des pratiques d'enseignement », « parler de la valeur de sa proposition », « donner des exemples de pratiques », « poser une question sur la pratique » et « suggérer des ressources web ».

Lorsque les enseignantes présentaient leurs pratiques d'enseignement, Joëlle intervenait de temps en temps pour faire référence à des recherches et à la progression des apprentissages. Ces rétroactions appuyaient souvent ce que les enseignantes font déjà. Elle a dit par exemple :

« Puis la recherche va aussi dire qu'effectivement, les discussions, la collaboration, ça amène [...] à faire des pas. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

« Mais pour vrai, [...] c'est vraiment ça. [...] Là, tu es en train de prévoir ce qui est en train d'arriver [...]. Tu es en plein dans le cœur de ce qui est capital, c'est parfait. Tu es en train de t'arrêter pour faire des prédictions, faire une hypothèse sur la suite [...] Comment tu as fait ça c'est que tu as pris une pause. Tu as pris le temps de t'arrêter puis de réfléchir. Tu t'es dit : "Bien qu'est-ce qui pourrait arriver?" Mais aussi, tu t'es basée sur qu'est-ce qu'il y avait : les indices, les fausses pistes, etc. Quand est-ce qu'on fait ça, bien dans des romans, on fait ça. On ne fait pas ça dans des textes courants. Dans tout ce qui est littéraire, on se projette par en avant. Tu l'as bien dit au début. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Puis ça [la pratique qu'une enseignante a présentée], dans le fond, c'est les critères d'évaluation. Donc on veut que l'ensemble des critères d'évaluation soit touché. Dans le fond, les stratégies qui vont permettre de comprendre, permettre de réagir, permettre d'apprécier [...], permettre [...] d'anticiper. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Durant les discussions des enseignantes, Joëlle a proposé de temps en temps des pratiques d'enseignement des stratégies de lecture en lien avec l'approche de l'enseignement explicite et elle a expliqué leur apport pour les élèves. Par exemple, elle leur a dit que les stratégies permettent aux élèves d'être actifs dans leur apprentissage et que leurs élèves semblaient être prêts pour cet apprentissage.

« Oui, c'est ça, c'est de réactiver. [...] l'enseignement explicite est fait avant, mais c'est également de l'enseignement explicite lorsqu'en contexte, quand on en a vraiment besoin puis que la tâche est difficile, puis qu'on fait un arrêt, là on dit : "La raison pour laquelle, par exemple, tu peux prévoir que tel personnage va [faire ceci ou cela] c'est parce que tu as utilisé tous les indices, puis tu es capable d'anticiper la suite. Les bons lecteurs, c'est ce qu'ils font." Vous pouvez juste ajouter ça. On nomme ce que l'élève fait. Les bons lecteurs, c'est ce qu'ils font. Pourquoi on fait ça en contexte? C'est qu'on vient clarifier, puis on vient éviter les méconceptions [sic] qu'un bon lecteur lit vite, par exemple. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

« Mais on peut expliquer, on peut lire un paragraphe aux élèves, dire : "Je vais vous montrer qu'est-ce que c'est un lecteur qui lit par groupes de mots puis qui a une bonne fluidité, ce que ça donne. Mais je vais vous le relire plus vite, plus lentement. Mais on peut ralentir en ayant une bonne lecture fluide quand même." Donc il faut peut-être juste expliquer ça que veut dire la fluidité. Ça veut dire, dans le fond, y aller par groupes de mots, puis comme suivre le sens de ce qui est écrit là. Mais on peut quand même ralentir à travers ça. On s'arrête aux points, puis on n'est pas obligé de lire tout de suite la deuxième phrase. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

« Je ne comprends pas, je relis. Puis je me questionne. Je suis actif pour faire ça. Bien là, dans le fond, vous avez le terrain fertile. La cour est tout organisée. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Joëlle leur a donné des exemples de pratiques que d'autres enseignants ont mis en œuvre soit à la même école ou à d'autres écoles. Cela semblait viser une meilleure compréhension des enseignants.

« Des fois, ce qui arrive, c'est que pendant une année ou deux, il y a des profs qui vont se servir de ça, puis à un moment donné, ils l'ont tellement intégré eux-mêmes, qu'ils l'ont réutilisé, qu'ils ont moins besoin de l'utiliser. Parce que c'est fait comme un peu en exercice. On projette un article de journal, par exemple. Puis là, les élèves utilisent la stratégie. Puis le texte a été fait pour que la stratégie fonctionne. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Toujours lorsque les enseignantes parlaient de leurs pratiques, Joëlle a posé quelques questions aux enseignantes. Par exemple, elle a dit à une enseignante qui trouvait intéressante la stratégie proposée par Joëlle qui consistait à gérer sa compréhension : « *Tu penses que ça, ça pourrait aider?* » (Joëlle, rencontre d'accompagnement). À une enseignante qui a dit que ses

élèves sont plus performants, elle a demandé : « *pourquoi sont-ils devenus bons?* » (Joëlle, rencontre d'accompagnement).

Joëlle a aussi suggéré la ressource web du site ADEL qui présente, entre autres, des vidéos d'enseignement des stratégies de lecture. Elle a ajouté que ce n'était pas nécessaire de les montrer aux élèves. Le Tableau XXX présente cette ressource qui a été utilisée par Joëlle en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes sans qu'elle fasse objet de planification.

« Puis là, je peux aller voir dans ADEL ce qu'on en dit de ça pour me donner du vocabulaire. [...] On en choisit une qu'on se dit "OK, on commence par celle-là. Ou, on se dit juste : "Nous autres, on apprend comme en faisant un petit peu plein de choses, puis à un moment donné. Ça va se placer." Il y a plein de façons, de se faire un plan de match dans lequel on est à l'aise. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Tableau XXX : Ressources mobilisées par Joëlle en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes

Nom attribué à la ressource : ADEL				
N.	Source	Description du contenu	Commentaire de Joëlle	R
1	Site de l'équipe de recherche ADEL de l'UQAM. Peut être repéré à http://www.adel.uqam.ca/	Site offrant des ressources pédagogiques pour les enseignants dans le domaine de la littératie	Pour vous autres comme profs, si vous avez besoin de les connaître, puis de voir qu'est-ce que ça veut dire résumer l'information, qu'est-ce que ça veut dire cette stratégie-là... Le verbatim d'enseignement explicite est tout à fait adéquat (Joëlle, rencontre d'accompagnement).	X

Contrôle des pratiques d'accompagnement et des résultats

Joëlle a contrôlé la mise en œuvre de quatre pratiques d'accompagnement, dont une seule a été planifiée. Il s'agissait de donner une rétroaction sur la pratique, proposer des pratiques d'enseignement, proposer du matériel et récapituler ce que disaient les enseignantes.

Le contrôle de la pratique d'accompagnement qui consistait à donner une rétroaction sur la pratique des enseignantes révèle que le recours à la recherche permettait à Joëlle de donner de la crédibilité à sa rétroaction.

« Donc le fait que je nomme les recherches, pas Joëlle qui vous [le] dit, non, c'est la recherche qui vous [y]invite. [C'est] très utile d'avoir constamment en bouche le fait que ce sont les recherches qui guident, qui devraient guider, parce qu'on souhaite être de plus en plus efficace. Donc, mon argumentaire est assez solide, puis en général c'est assez solide, là, comment je me positionne. » (Joëlle, entrevue 4)

Par ailleurs, le contrôle de la pratique d'accompagnement qui consistait à proposer des pratiques d'enseignement montre qu'elle pense qu'elle était plus directive qu'elle ne l'était d'habitude, et ce, pour s'adapter aux besoins de la directrice et aux caractéristiques des enseignantes.

« Là j'étais plus directive. D'autres fois, je vais plutôt offrir des choix, puis ils vont choisir parmi ça. Mais là, moi, j'ai une couleur-école puis une direction-école, une vision de la direction d'école dont je dois tenir compte et elle s'attend à ce que je m'enligne un peu vers telle direction puisqu'au 1^{er} et 2^e cycle on s'est dirigées comme ça. Donc, je suis comme une alliée de la direction d'école pour aller dans ce sens-là. Mais, habituellement, je présente différentes pratiques probantes, puis on va faire des choix ensemble, "qu'est-ce qui vous intéresse le plus?" Ce que j'ai fait un peu plus en fin de rencontre. » (Joëlle, entrevue 3)

Enfin, le contrôle de la pratique d'accompagnement qui consiste à proposer du matériel, qu'elle avait mise en œuvre dans des rencontres précédentes, montre qu'elle pensait que cette pratique encourageait les enseignantes à intégrer des romans de science-fiction dans leur pratique d'enseignement.

« Le Passeur, elles n'avaient pas pensé inclure ce roman-là, puis elles le connaissaient. Il y a un film aussi, en tout cas. C'est quand même bien écrit. Lois Lowry, c'est quand même un classique. Ça maintient en haleine, c'est bien écrit et tout ça. Donc ça, ça les a ravies, donc elles se sont dit : "Bien là, on veut vraiment des coups de cœur". » (Joëlle, entrevue 4)

Par ailleurs, Joëlle a contrôlé explicitement l'atteinte de l'ensemble des sous-objectifs qui ont été tracés au départ, mais aucun contrôle de l'objectif principal n'a été documenté. Concernant le sous-objectif stipulant « que les enseignantes nomment leurs pratiques de lecture en adoptant une terminologie juste », Joëlle pensait l'avoir atteint partiellement puisque,

bien que les enseignantes aient présenté leurs pratiques, elles n'avaient pas réussi à nommer toutes les stratégies. Pourtant, il était très probable que l'objectif soit atteint dans un futur proche.

« Parce que c'était une rencontre de mise au point. [...] Mais si on ne prend pas ce temps-là, on ne part pas de ce qu'elles font déjà. Donc, c'est embêtant. Mais il y a toujours un temps pour ça, mais c'est vrai que cette fois-ci, en proportion de temps, il y a quand même une grande proportion de temps [consacrée] à ça [parler de ce qu'elles font], versus se mettre en action. Mais là, on est plus dans un mode pilaire. » (Joëlle, entrevue 3)

« Puis, elles ne sont pas rendues à nommer ça. Mais la table a été mise pour qu'il y ait une ouverture, puis comme elles s'autoajustent, puis qu'Adèle va poursuivre, je ne serais pas surprise que dans quatre mois elles disent : "Oui, oui. Maintenant on les nomme les stratégies. Tu serais fière de nous." [...] Donc même si ça a été difficile d'aborder les stratégies avec les sixièmes lors de la rencontre, il reste que c'est quand même réussi dans la mesure où elles font des pas. » (Joëlle, entrevue 4)

Concernant le sous-objectif selon lequel « les enseignantes se donnent un objectif », Joëlle pensait qu'elles étaient en train de construire leur autonomie puisqu'elles avaient choisi un objectif par elles-mêmes, sans son aide et elles l'avaient présenté. Cela montrait que les enseignantes s'étaient donné un objectif avant d'arriver à la rencontre, ce qui a probablement poussé Joëlle à ne pas poser la question qu'elle avait prévu poser.

« Et là, quand on les a revues, c'est surtout de ça qu'elles ont parlé, parce que dès l'entrée de la dernière rencontre, elles ont présenté ce qu'elles avaient réinvesti. Donc, elles ont refait la même chose par elles-mêmes, mais avec de la science-fiction et non pas du policier. Donc, on voit leur cheminement puis leur autonomie qui se construit. » (Joëlle, entrevue 4)

Concernant le sous-objectif stipulant « que les enseignantes améliorent leur soutien des stratégies de lecture des élèves », Joëlle pensait que le résultat était négatif. Elle voyait que les enseignantes donnaient beaucoup plus d'importance aux questions sur le contenu du roman qu'aux stratégies de lecture, ce qui l'a déçue. Elle a dit par exemple :

« Il y a de la cristallisation au niveau de leur façon de fonctionner qui fait en sorte que pour elles, quand les élèves répondent à des questions pointues, sur un roman par exemple, ça se fait comme naturellement, les stratégies.

Mais ce n'est pas ça. Il y a réellement, dans la recherche, on le sait. Il faut enseigner explicitement. Il faut nommer, il faut qu'il y ait de la métacognition. Elles ne sont pas rendues à la métacognition au niveau des stratégies. » (Joëlle, entrevue 4)

Pourtant, après vérification du questionnaire que les enseignantes ont conçu avec elle, Joëlle a commencé à hésiter du résultat négatif de cet objectif et elle a annoncé que les enseignantes progressent bien, ce qui lui donne un espoir.

« Peut-être que c'est mieux que je pense. Quand je relis ça, je me dis : "Si elles se servent de la feuille, je ne peux pas croire qu'elles sont si à côté que ça." Mais la dernière fois, ce que moi j'ai entendu, ça m'a quand même un peu inquiétée. Mais elles s'engagent, puis elles progressent. Puis la relation est maintenue. Je vais les revoir. Ce n'est pas inquiétant en fait. Mais oui, c'est un long processus à apprendre. Ça prend des années, alors il faut être calme. » (Joëlle, entrevue 4)

Ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

Aucun ajustement des objectifs en lien avec le processus d'enseignement des enseignantes n'a été constaté. Par ailleurs, Joëlle pensait ajuster sa pratique d'accompagnement en intégrant une modélisation en classe. Elle avait constaté en effet que pour que son accompagnement soit plus efficace, elle devait modéliser l'enseignement des stratégies de lecture dans la salle de classe des enseignantes qu'elle accompagne. Cela les encouragerait à les enseigner.

« C'est vraiment un problème de ne pas être allée en classe en réalité. Puis plus je me le rappelle, plus je vois que ça aurait été autre chose complètement. Donc, peut-être que maintenant que je le sais, c'est de dire les prochaines fois, c'est comme une condition essentielle. Ça devient une condition essentielle, autrement ça cristallise des conceptions. » (Joëlle, entrevue 4)

Soutien des caractéristiques des enseignantes

Joëlle avait pour objectif de soutenir certaines caractéristiques des enseignantes. Pour ce faire, elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte de cet objectif. La partie qui suit présente d'abord les objectifs identifiés par Joëlle et

décrit ensuite les phases de planification, de mise en œuvre, de contrôle et d'ajustement alignées à ces objectifs.

Objectifs identifiés par Joëlle

L'objectif 1, qui peut être lié à la conception que les enseignantes ont de leur rôle, peut être formulé ainsi : « que les enseignantes comprennent que l'enseignement des stratégies de lecture est le rôle de l'enseignant ». Joëlle a dit par exemple :

« Puis peut-être, s'entendre sur le fait que ce n'est pas l'affaire de l'orthopédagogue, mais c'est bien l'affaire des profs. Ce serait déjà un bon pas. » (Joëlle, entrevue 1)

L'objectif 2 qui pouvait être lié à la perception d'autoefficacité des enseignantes est le suivant : « que les enseignantes se perçoivent plus efficaces ». Joëlle s'exprimait ainsi à ce sujet :

« Qu'elles se sentent bonnes, donc que leur sentiment d'efficacité personnel soit le plus élevé possible, qu'elles sentent qu'elles sont capables. Donc, ça, il faut que ce soit maintenu ou même augmenté, mais minimalement maintenu. » (Joëlle, entrevue 2)

Pensées et pratiques orientées vers l'atteinte de l'objectif de soutien des caractéristiques des enseignantes

Joëlle a planifié, a mis en œuvre et a contrôlé des pratiques d'accompagnement et elle a contrôlé l'atteinte des objectifs ciblant les caractéristiques suivantes des enseignantes : la perception de la situation de développement professionnel proposée, la perception d'agentivité, la perception d'autoefficacité et les conceptions. Le Tableau XXXI offre un aperçu global des pratiques d'accompagnement et de leur fréquence d'observation à chacune des phases du processus d'accompagnement (planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement). Dans la partie qui suit, ces phases sont décrites.

Tableau XXXI : Fréquence de la planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement par Joëlle des pratiques d'accompagnement qui visent les caractéristiques des enseignantes

Caractéristique visée	Pratiques d'accompagnement	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
Perception de la situation de développement professionnel proposée	1. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel	0	1	0	0
	2. Autoévaluer la rencontre	1	0	0	0
	3. Présenter la situation de développement professionnel proposée	0	3	0	0
	4. Donner des conseils	1	0	0	0
	5. Exprimer son empathie	1	2	0	0
	6. Ramener au sujet	1	0	0	0
	7. Récapituler	0	1	2	0
Perception d'agentivité des enseignantes	8. Encourager les enseignantes à s'exprimer	1	0	0	0
	9. Demander aux enseignantes de proposer un plan	3	0	0	0
	10. Prendre des notes de ce que disent les enseignantes	2	2	1	0
	11. Donner la parole aux enseignantes	0	2	0	0
	12. Écouter attentivement sans intervenir	0	0	0	0
Perception d'autoefficacité des enseignantes	13. Encourager	0	5	3	0
	14. Exprimer sa perception des enseignantes et de leurs pratiques	0	3	0	0
Conceptions des enseignantes	15. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant	0	4	0	0
	16. Présenter le rôle de l'enseignant	1	0	0	0

Planification de pratiques d'accompagnement et des ressources matérielles

Joëlle a planifié des pratiques pour soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée (autoévaluer la rencontre, exprimer son empathie et ramener au sujet), la perception de leur agentivité (demander aux enseignantes de proposer un plan, encourager les enseignantes à s'exprimer et prendre des notes de ce que disent les enseignantes) et la conception de leur rôle (présenter le rôle de l'enseignant). Pour ce faire, elle

a planifié, comme l'illustre le Tableau XXXII, utiliser la ressource suivante : Modèle à trois niveaux. Il présente la ressource, une description de son contenu, un commentaire de Joëlle et puisqu'elle n'était pas utilisée à la rencontre la case n'était pas cochée.

Tableau XXXII : Ressources mobilisées par Joëlle en lien avec les caractéristiques des enseignantes

Nom attribué à la ressource : Modèle à trois niveaux				
N.	Source	Description du contenu	Commentaire de Joëlle	R
1	Réalisé par le Comité littératie et les services éducatifs de la commission scolaire (document interne)	Schéma qui présente le rôle de l'enseignant et des autres professionnels auprès des élèves selon trois niveaux : 1) intervention universelle (concerne l'enseignant seul); 2) intervention ciblée (concerne l'enseignant et les professionnels); 3) intervention dirigée (concerne les professionnels).	« Ils s'en servent pour... tout le modèle en orthopédagogie est basé là-dessus. Pour justement ne pas déresponsabiliser le titulaire. Donc c'est quelque chose qui commence à circuler beaucoup. J'ai des photocopies dans le bureau de notre vision de la CS du modèle à 3 niveaux en littératie. Je n'ai pas pensé l'apporter aujourd'hui. Mais au besoin je l'ai dans mon ordi parce que j'apporte toujours mon ordi au cas où. Ce qui fait que j'ai tout ce à quoi je n'ai pas pensé. Mais c'est vrai que ça pourrait être intéressant de l'apporter. » (Joëlle, entrevue 2)	

Pour évaluer la rencontre, elle a dit prévoir se baser sur les critères de réussite que les enseignantes allaient se fixer au début de la rencontre.

« Puis que je les incite à dire “vous seriez satisfaits si on a réussi à faire quoi dans l'après-midi?” Puis qu'ensuite on évalue ça à la fin ben là aussi je vais être satisfaite bien sûr. » (Joëlle, entrevue 2)

Pour exprimer son empathie, elle prévoyait les rassurer. Elle a dit :

« Je m'attends donc, quand j'anticipe comment ça va se passer à une rencontre où il va falloir que je les rassure, jouer à une posture très rassurante. » (Joëlle, entrevue 1)

Elle a planifié de jouer, si c'est possible, le rôle d'animatrice et ainsi de ramener la discussion au sujet de l'accompagnement, elle a dit plutôt :

« Parce qu'il faut des fois se recentrer, on revient à notre menu... il y a un jeu d'animation là quand même, ça si j'ai été capable de le faire. » (Joëlle, entrevue 2)

Par ailleurs, elle a planifié demander aux enseignantes de proposer un plan de la rencontre dès le début de celle-ci. Elle s'exprimait ainsi :

« Assez rapidement se dire “bon, quelles sont nos intentions pour la rencontre? Quelles sont vos intentions? Votre projet? Comment vous voulez faire des pas de plus en développement professionnel, mais qu'est-ce que vous voulez, qu'est-ce qui rendrait cette rencontre-là efficace à vos yeux? Puis on organise une espèce [d'ordre] du jour ensemble”. » (Joëlle, entrevue 2)

De plus, pour encourager les enseignantes à s'exprimer, Joëlle a dit par exemple : « Donc elles devraient participer activement, donc je vais les faire parler » (Joëlle, entrevue 1). En ce qui concerne les notes, elle comptait les prendre sur le tableau lorsque les enseignantes exprimaient leurs idées, puis se baser sur ces idées pour formuler ses interventions.

« Je vais écrire au tableau, je devrais faire ça. Ce qui m'amène dans une zone d'inconfort. Donc, moi, je ne suis pas en contrôle, il y a un diaporama que je présente, on ne sera pas là-dedans. On va être vraiment dans “je pars de ce qu'elles m'amènent pour me rendre compte”. » (Joëlle, entrevue 1)

Pour présenter le rôle de l'enseignant, elle a préparé des photocopies de la ressource Modèle à trois niveaux. Comme il a déjà été mentionné précédemment, ce modèle présentait les niveaux de l'intervention notamment la responsabilité de l'enseignant à prévenir les difficultés et intervenir sur celles-ci en salle de classe.

« Tout le modèle en orthopédagogie est basé là-dessus. Pour justement ne pas déresponsabiliser le titulaire. Donc, c'est quelque chose qui commence à circuler beaucoup. J'ai des photocopies dans le bureau de notre vision du modèle à trois niveaux en littératie. Je n'ai pas pensé l'apporter aujourd'hui. Mais au besoin, je l'ai dans mon ordi parce que j'apporte toujours mon ordi au cas où. » (Joëlle, entrevue 2)

Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement et des ressources

Les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par Joëlle pouvaient soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée, leurs conceptions, leur perception d'agentivité et leur perception d'autoefficacité.

Perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée

Les pratiques d'accompagnement que Joëlle a mises en œuvre pour soutenir la perception des enseignantes de la situation de développement professionnel proposée sont : « présenter la situation de développement professionnel proposée », « rappeler la finalité de la situation de développement professionnel » et « exprimer son empathie ».

Pour présenter la situation de développement professionnel et avant que la directrice prenne la parole et présente elle-même le projet, Joëlle a présenté la rencontre comme un suivi du projet plus large sur les cercles de lecture, dont l'objectif est de présenter leurs pratiques.

« Alors on est ensemble cet après-midi pour faire le point un peu sur comment ça va en lecture. On s'était dit qu'on allait aborder la lecture plus spécifiquement, mais faire le point sur ce que vous faites. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Pour rappeler la finalité de la situation de développement professionnel qui est l'élève, elle a dit par exemple :

« Mais, moi, c'est mon impact. C'est qu'il fait que ça se rende à l'élève. Puis si ça ne se rend pas à l'élève, moi, je ne suis pas à ma place. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

À quelques reprises, Joëlle a exprimé son empathie avec les enseignantes. En exprimant son empathie à une enseignante qui parlait, par exemple, de la difficulté d'avoir des élèves allophones dans sa classe, Joëlle s'est exprimée ainsi : « C'est un gros défi » (Joëlle, rencontre d'accompagnement).

Perception d'agentivité des enseignantes

Les pratiques d'accompagnement que Joëlle a mises en œuvre pour soutenir l'agentivité des enseignantes sont : « prendre en note ce que disent les enseignantes », « donner la parole aux enseignantes » et « récapituler ».

Joëlle a pris des notes de ce que disaient les enseignantes : « Bien, je l'ai noté, mais dans le fond Adèle, je te lance la balle » (Joëlle, rencontre d'accompagnement). Pour donner la parole aux enseignantes, elle a dit par exemple : « Je t'écoute, Mireille, tu allais dire quelque chose » (Joëlle, rencontre d'accompagnement). Enfin, pour récapituler, elle a rappelé des moments du début du projet de cercle de lecture que les enseignantes avaient choisi par elles-mêmes.

Perception d'autoefficacité des enseignantes

Les pratiques d'accompagnement que Joëlle a mises en œuvre pour soutenir la perception d'autoefficacité des enseignantes sont : « encourager les enseignantes », et « exprimer sa perception des enseignantes ». Pour encourager les enseignantes, elle a dit par exemple :

« Sérieusement, ce que vous faites, c'est réellement très exemplaire en termes de tâches puis de contextes. Puis vous voyez l'impact, l'impact est gigantesque. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Pour exprimer sa perception positive des enseignantes et de leurs pratiques, elle a dit :

« Moi, je fais juste voir une équipe autonome. C'est ça qui est le plus gratifiant. C'est de voir que vous êtes très motivées et engagées. Que vous avez vu l'impact sur vos élèves ensemble. » (Joëlle, rencontre d'accompagnement)

Conceptions des enseignantes

Enfin, la pratique d'accompagnement que Joëlle a mise en œuvre pour soutenir les conceptions des enseignantes est : « exprimer son accord partiel avec l'idée d'une enseignante ». Par exemple, en réponse à une enseignante qui a dit que certains élèves étaient mieux dans les

cercles de lecture, elle a dit : « Mais je trouve qu'il y a les deux. C'est comme le faux positif ou négatif » (Joëlle, rencontre d'accompagnement).

Contrôle des pratiques d'accompagnement et des résultats

Joëlle a contrôlé explicitement trois pratiques d'accompagnement mises en œuvre : encourager les enseignantes, prendre des notes de ce qu'elles disaient et récapituler. Une de ces pratiques a été planifiée. Le contrôle de la pratique d'encourager les enseignantes révèle qu'elle a mis en œuvre cette pratique pour amener les enseignantes à être plus autonomes. Elle a dit par exemple :

« Oui, peut-être que j'essaie des fois de les responsabiliser en disant : "Peut-être que vous pourriez faire ça." Mais moi, je ne serai pas nécessairement là. Des fois, je fais ça. C'est une façon de les amener à s'autoréguler, être plus autonomes dans leurs démarches de développement professionnel. » (Joëlle, entrevue 4)

Le contrôle de la pratique qui consistait à prendre des notes de ce que disaient les enseignantes montre qu'elle l'a utilisé pour sélectionner les idées exprimées et pour ne retenir que les plus importantes.

« J'ai inscrit au tableau quelque chose que je trouvais important. J'écris souvent au tableau des choses que moi je juge importantes. Ça, c'est une des stratégies visuelles que j'utilise, mais je n'écris pas tout ce qu'on se dit, mais ça dépend. Là, je n'ai pas écrit beaucoup, des fois j'écris plus. » (Joëlle, entrevue 3)

Enfin, le contrôle de la pratique d'accompagnement qui consistait à récapituler montre qu'elle n'était pas certaine de l'avoir bien fait, malgré sa certitude que récapituler est nécessaire pour encourager les enseignantes à voir l'évolution du projet.

« Mais ça [rappeler des moments du début du projet], je ne savais pas si j'avais été bonne pour le faire, mais je pense que c'est important de le faire. » (Joëlle, entrevue 4)

Par ailleurs, Joëlle a contrôlé explicitement l'atteinte des deux objectifs identifiés au départ et d'un résultat qui ne peut pas être lié à aucun des deux objectifs. Dans l'ensemble, elle constatait ne pas avoir complètement atteint ses objectifs.

Concernant l'objectif qui stipulait « que les enseignantes comprennent que l'enseignement des stratégies de lecture est le rôle de l'enseignant », elle ne pensait pas l'avoir atteint étant donné qu'elle a constaté une certaine rigidité dans la conception des enseignantes de la lecture et de leur rôle. Selon Joëlle, le fait que les enseignantes aient planifié un questionnaire pour soutenir la lecture de leurs élèves durant les cercles de lecture témoignait qu'elles concevaient que c'était leur rôle de poser des questions sur le contenu du livre. Pourtant, pour elle, le rôle des enseignantes était plutôt de soutenir l'utilisation des stratégies de lecture.

« Mais il y a une certaine rigidité dans le fait de la conception de leur rôle. Donc, ils pensent qu'elles doivent créer des questions, puis c'est ce qu'elles m'ont présenté. » (Joëlle, entrevue 4)

Concernant l'objectif « que les enseignantes se perçoivent plus efficaces », elle trouvait que le résultat était positif, mais qu'il pouvait avoir entravé le changement de pratiques. En effet, leur confiance en elles pourrait être, selon Joëlle, à l'origine de leur résistance au changement de pratiques d'enseignement basées sur les questions du texte.

« Puis elles sont très, très fières d'elles. Alors, à partir du moment où elles sont très, très, très fières, elles sont très contentes, puis c'était assez rigide ce qu'elles ont produit, ça ne laisse pas beaucoup de marge de manœuvre pour poursuivre l'accompagnement [...] d'où la difficulté. » (Joëlle, entrevue 4)

Enfin, Joëlle pensait atteindre un résultat très positif qui concerne le maintien de la relation avec les enseignantes et leur engagement dans l'accompagnement. Ce résultat, qui n'est pas lié à un objectif déclaré, allait contribuer, selon elle, à poursuivre l'accompagnement pour atteindre les objectifs tracés.

« Malgré quand même une grande difficulté, elles relancent, donc elles sont très engagées. Donc c'est ça que ça donne, je pense, quand on maintient la relation. C'est que ça donne qu'on est capable d'affronter des défis encore,

puis de se relever. En tout cas, c'est toujours un questionnement. J'en parle puis je me requestionne, mais je vois, je réalise que finalement c'est payant. » (Joëlle, entrevue 4)

Ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement

Joëlle n'a pas mentionné un besoin d'ajustement d'aucun objectif ni de pratiques mises en œuvre en lien avec les caractéristiques des enseignantes.

Synthèse de l'aspect orienté du processus d'accompagnement de Joëlle

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle a été orienté vers la résolution du problème constaté et ses pensées et ses pratiques vers l'atteinte des objectifs identifiés. En effet, la plupart des objectifs identifiés étaient cohérents avec la situation problématique observée (manque de langage commun). En effet, l'apprentissage des stratégies permettrait aux enseignantes de s'approprier la terminologie proposée et de partager des termes cohérents. De plus, lorsque les enseignantes nommaient leurs pratiques et amélioreraient ensemble leur enseignement, cela pouvait les amener à mettre en commun la terminologie utilisée et ainsi la rendre plus similaire. Enfin, lorsque les enseignantes comprenaient que l'enseignement des stratégies de lecture fait partie de leur rôle, cela les amènerait à donner plus de valeur à l'apprentissage et à l'enseignement des stratégies et ainsi à une plus grande chance d'adopter une terminologie cohérente à ce sujet.

Par ailleurs, les phases du processus d'accompagnement étaient cohérentes avec les objectifs identifiés. En effet, les pratiques d'accompagnement planifiées, mises en œuvre, contrôlées et ajustées le cas échéant étaient alignées aux objectifs poursuivis. En ce qui suit, des exemples sont présentés. La pratique « expliquer le contenu de la ressource Extrait du livre *Réflexion sur la littératie* » favorisait la connaissance des stratégies par les enseignantes; la pratique « poser une question sur la pratique » pouvait permettre aux enseignantes de nommer leurs pratiques, d'identifier un objectif et ainsi de réfléchir à une éventuelle amélioration de leur soutien des stratégies de lecture des élèves; la pratique « rappeler la finalité de la situation de développement professionnel qui est l'apprentissage et la réussite de l'élève » permettait aux enseignantes de comprendre que l'enseignement des stratégies de lecture était le rôle de

l'enseignant; encourager les enseignantes en leur disant qu'elles travaillent fort pouvait les amener à se percevoir plus efficaces.

Pourtant, plusieurs pratiques mises en œuvre pour soutenir les caractéristiques des enseignantes (p. ex. exprimer son empathie) ne pouvaient pas être reliées à un des objectifs identifiés. De plus, Joëlle n'a pas annoncé l'objectif principal de la rencontre qui consistait à avoir un langage commun autour des stratégies de lecture. Elle a plutôt dit que la rencontre avait pour objectif de s'informer sur l'avancement de leur travail dans le projet de cercle de lecture. Cela ne favorisait pas l'appropriation par les enseignantes de la terminologie et ainsi la constitution d'une terminologie commune.

Enfin, le contrôle de l'atteinte des résultats ne faisait pas référence à la situation problématique constatée (manque de langage commun entre les enseignantes). Il portait plutôt sur l'enseignement et le soutien des stratégies dans le cadre du cercle de lecture et faisait référence plutôt à un problème de conception de lecture, qui semblait être l'objectif global de la situation de développement professionnel et non celui spécifique à la rencontre documentée. Cela pouvait signifier que l'objectif principal de la rencontre a été perdu de vue.

4.2.2.2. Aspect complexe du processus d'accompagnement de Joëlle

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle était assez complexe. D'abord, des objectifs variés ont été identifiés et des pratiques variées ont été planifiées, mises en œuvre et contrôlées. En effet, les objectifs visaient à soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes, leur processus d'enseignement et leurs caractéristiques et un total de 31 pratiques d'accompagnement différentes a été documenté.

Pourtant, seulement l'objectif en lien avec le soutien du processus d'enseignement a été hiérarchisé en sous-objectifs. De plus, peu de composantes liées à l'enseignant ont été ciblées. En effet, le soutien du processus d'apprentissage des enseignantes a ciblé seulement la phase de mise en œuvre de stratégies d'apprentissage par l'enseignant. Par exemple, lorsque Joëlle expliquait les stratégies, les enseignantes pouvaient prendre en note ce qu'elles retenaient de son explication.

Le soutien du processus d'enseignement, quant à lui, a ciblé trois phases : 1) identification d'objectifs, 2) contrôle des pratiques et 3) ajustement des pratiques d'enseignement. Pourtant, les pratiques d'accompagnement mises en œuvre pouvaient soutenir seulement le contrôle par les enseignantes de leurs pratiques d'enseignement. En effet, aucune question n'a été posée en lien avec l'identification d'objectifs par les enseignantes comme cela avait été planifié.

Le soutien des caractéristiques des enseignantes a ciblé plusieurs composantes. Alors que les objectifs ont ciblé seulement les conceptions et la perception d'autoefficacité, les pratiques mises en œuvre, quant à elles, ont porté sur les conceptions des enseignantes, leur perception d'agentivité, leur perception d'efficacité et leur perception d'elles et de la situation de développement professionnel.

Par ailleurs, même si une variété de ressources a été planifiée, seulement deux ont été utilisées dans la rencontre.

Enfin, l'atteinte de tous les objectifs a été contrôlée sauf l'objectif principal qui était l'adoption d'un langage commun par les enseignantes. De plus, un contrôle d'un résultat non lié à un objectif identifié explicitement a été observé.

4.2.2.3. Aspect dynamique du processus d'accompagnement de Joëlle

L'aspect dynamique du processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle pouvait être remarqué dans le fait qu'un nouvel objectif, spécifique à la seule rencontre documentée, avait émergé dans une situation de développement professionnel plus large. En effet, alors qu'il y avait plusieurs rencontres d'accompagnement sur l'adoption de l'enseignement par cercle de lecture, un besoin avait émergé spécifiquement sur l'adoption d'un langage commun. De plus, le maintien de la relation avec les enseignantes, que Joëlle considérait important, a été contrôlé comme résultat sans qu'il soit lié à un objectif déclaré.

4.2.2.4. Aspect précis du processus d'accompagnement de Joëlle

Le processus d'accompagnement des enseignants par Joëlle a été précis puisque tous les objectifs ont été clairement formulés et atteignables à court ou à moyen terme. Par exemple, « que les enseignantes connaissent les stratégies de lecture » est facilement atteignable avec la

présentation du document photocopie des quatre pages du livre *Réflexion sur la littératie* où les sept stratégies de lecture sont présentées et leur explication.

4.2.2.5. Aspect agentif du processus d'accompagnement de Joëlle

Le processus d'accompagnement des enseignantes par Joëlle avait un caractère peu agentif. En effet, ce n'était pas les enseignantes qui avaient identifié la majorité des objectifs poursuivis et elles n'avaient pas été consultées non plus sur la pertinence de ces objectifs. Elles semblaient même croire qu'elles avaient déjà un langage commun. C'est la directrice qui souhaitait qu'elles aient un langage commun et c'est elle qui avait décidé que pour l'avoir, il fallait d'abord connaître les stratégies. Pourtant, deux sous-objectifs pourraient favoriser l'agentivité des enseignantes puisqu'ils leur donnaient une occasion de s'exprimer et de faire des choix. Il s'agissait de : « que les enseignantes nomment leurs pratiques de lecture en adoptant une terminologie juste » et de « que les enseignantes se donnent un objectif ».

Par ailleurs, les pratiques d'accompagnement de Joëlle constituaient surtout en des explications. Peu de questions avaient été posées pour engager les enseignantes dans leur processus d'apprentissage et la rétroaction faisait toujours référence à une norme (p. ex. les pratiques prouvées dans les recherches et la progression des apprentissages). Cela permettait peu aux enseignantes de réfléchir et de juger par elles-mêmes de l'apport des pratiques proposées. De plus, les enseignantes n'avaient pas eu le temps de lire certains extraits du document au cours de la rencontre. Pourtant, la directrice avait mentionné qu'elle procurerait des copies individuelles du livre de référence pour que chacune puisse le lire et le surligner.

La planification de pratiques d'accompagnement qui visaient directement la perception d'agentivité des enseignantes pouvait augmenter le caractère agentif du processus d'accompagnement de Joëlle. Pourtant, Joëlle n'a pas mis en œuvre deux de ces pratiques : « encourager les enseignantes à s'exprimer » et « demander aux enseignantes de proposer un plan de la rencontre ». Ces pratiques pourraient augmenter la perception d'agentivité des enseignantes puisqu'elles pourraient amener celles-ci à percevoir qu'elles avaient un choix à faire dans leur propre processus de développement professionnel.

4.2.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et ses caractéristiques individuelles

Les résultats au deuxième objectif ont décrit l'interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et plusieurs de ses caractéristiques individuelles. Dans cette section, les résultats des interrelations entre le processus de l'ensemble de l'accompagnement et certaines caractéristiques individuelles de Joëlle sont d'abord présentés, suivis des résultats des interrelations spécifiques aux objectifs identifiés. Ensuite sont présentés les résultats des interrelations avec les autres phases du processus d'accompagnement : planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement.

4.2.3.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Joëlle et certaines de ses caractéristiques individuelles

Des interrelations entre le processus de l'ensemble de l'accompagnement de Joëlle et certaines de ses caractéristiques individuelles ont été observées. Il s'agit des formations qu'elle a suivies, de ses expériences et de ses perceptions d'agentivité et d'autoefficacité.

Interrelation entre le processus d'accompagnement et les formations et expériences de Joëlle

Une cohérence a été observée entre le processus d'accompagnement de Joëlle et ses formations et ses expériences. En effet, une ressemblance a été constatée entre la situation de développement professionnel documentée et celles que Joëlle avait vécues lorsqu'elle était enseignante et plus tard lorsqu'elle est devenue conseillère pédagogique. Par exemple, elle rapportait que sa conseillère pédagogique Julie avait l'habitude de lui faire vivre des accompagnements à long terme basés sur les travaux réels d'enseignement. Dans l'ensemble, elle considère cet accompagnement comme un modèle pour elle.

« Puis on apportait les copies de nos élèves, puis on essayait de les classer selon nos anciennes échelles de niveaux de développement. Et Julie répondait à nos questions en étant très transparente et oui, c'était un modèle parce qu'elle était claire et elle avait beaucoup d'assurance. Au niveau de la rigueur intellectuelle, c'était au rendez-vous. [...] elle piquait ma curiosité énormément parce que quand elle répondait, un : elle était très sûre d'elle, elle pouvait s'appuyer, puis nommer des auteurs. Puis, c'était la

première fois que je vivais ça. [...] il ne faut pas que j'oublie, c'est majeur parce que sans elle, je n'aurais peut-être pas changé de commission scolaire. Puis deux : je ne serais certainement pas où j'en suis là. Ça, c'est sûr, sûr, sûr. » (Joëlle, entrevue1)

Lorsqu'elle est devenue conseillère pédagogique, des expériences d'accompagnement réussies ont été rapportées malgré les difficultés rencontrées.

« Mon expérience de CP, donc si je continue. Donc, les premières années, ç'a été justement l'appropriation de la réforme dans le fond, donc le programme de français pour le secondaire. Donc, des accompagnements très corsés, très difficiles d'entrée de jeu où on pouvait à peine mettre les pieds. C'est vraiment des conditions difficiles d'intégration. Puis bon, je dois être assez résistante, il faut le croire... Donc il y a eu ça, puisqu'il y a eu certains succès en lien avec ça. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de Joëlle de son agentivité et son autoefficacité

Les perceptions positives d'agentivité et d'autoefficacité semblaient favoriser le processus d'accompagnement de Joëlle. Comme le montrent les citations suivantes, elle rapportait, en effet, avoir des choix à faire dans son travail auprès des enseignants et elle se percevait capable d'atteindre des résultats satisfaisants.

« Dans cette organisation-ci, il y a des personnes qui se font dire quoi faire, puis il y en a d'autres que non. Et on fait partie, la Sophie et moi, de celles qui ne se font pas dire quoi faire parce que ce n'est pas nécessaire. Parce qu'on a assez bien lu la situation, puis notre leadership est très élevé, c'est-à-dire qu'on a un excellent leadership pour essayer de voir dans la place, puis l'influence qu'on a, qu'est-ce qu'on peut faire au maximum, puis on essaie toujours avec les connaissances qu'on a du moment bien sûr. » (Joëlle, entrevue1)

« Puis c'est quand même un accompagnement pas si complexe que ça, c'est un arrimage pour clarifier que les stratégies sont au cœur du programme d'enseignement de la lecture quand même. » (Joëlle, entrevue1)

4.2.3.2. Interrelations entre les objectifs et certaines caractéristiques individuelles de Joëlle

Bien que Joëlle eût adopté l'objectif que la directrice de l'école avait identifié, elle a fixé sept autres objectifs, dont trois sont des sous-objectifs de celui-ci. Dans cette section, l'interrelation entre l'adoption de l'objectif de la direction par Joëlle et sa conception du rôle de la direction ainsi que sa perception du leadership de la directrice de l'école est d'abord décrite. Ensuite, l'interrelation qui existe entre les objectifs ajoutés par Joëlle et certaines de ses caractéristiques individuelles est présentée. Il s'agit de ses formations et expériences, ses conceptions et ses perceptions.

Interrelations entre d'une part l'adoption par Joëlle de l'objectif de la directrice et d'autre part sa conception du rôle de la direction et du conseiller pédagogique et sa perception du leadership de la directrice de l'école

Le fait que Joëlle adopte volontairement l'objectif tracé par la directrice de l'école (Adèle) est cohérent avec sa conception du rôle de la direction et du conseiller pédagogique ainsi qu'avec sa perception positive du leadership d'Adèle. En effet, Joëlle concevait que, contrairement au conseiller pédagogique qui est présent durant de courtes périodes à l'école, c'est le rôle de la direction d'accompagner les enseignants au quotidien pour atteindre des objectifs à long terme. Ainsi, pour elle le conseiller pédagogique venait soutenir le plan de la direction à des moments précis déterminés par celle-ci. Par ailleurs, la perception positive du leadership d'Adèle se voyait surtout dans le fait que Joëlle était sûre qu'elle ferait le suivi nécessaire. Cela peut signifier la présence d'une confiance de Joëlle en les plans d'Adèle et ainsi l'adhésion spontanée à ceux-ci.

« Parce qu'Adèle va être là demain, et après-demain, et la semaine prochaine moi, je ne serai pas là. Puis, c'est parfait que je n'y sois pas. Ce n'est pas mon rôle d'être là au quotidien alors que c'est le rôle de la direction d'école d'être là au quotidien. Donc, c'est tout ce jeu-là. Donc oui, ça doit être comme ça. Puis oui, il faut qu'elle prenne sa place, puis que oui faut être en retrait. Laisser la couleur de la direction d'école, puis ensuite voir. » (Joëlle, entrevue 3)

« Puis comme autre levier, la direction d'école est clairement un levier, clairement. Surtout elle, elle va vraiment être aidante. Puis elle va les motiver, puis elle va trouver des façons de les faire rire. Ça devrait être bien. Donc elle est aidante. » (Joëlle, entrevue 2)

Interrelations entre certains objectifs d'accompagnement et ses formations et expériences

Certains objectifs de Joëlle étaient cohérents avec ses formations et expériences. D'abord, l'objectif principal d'accompagnement qui consistait à faire travailler les enseignantes en équipe, ou plus précisément l'adoption de langage commun, pouvait être compris par l'expérience de Joëlle. En effet, elle avait l'habitude de travailler en équipe que ce soit en tant qu'enseignante ou en tant que conseillère pédagogique et reconnaissait l'importance de la collaboration dans son développement.

« Bon, dans ma vie d'enseignante on décloisonnait beaucoup, donc moi j'avais une équipe de collaboration assez solide. On était trois personnes avec des forces très différentes. Donc, Patric, un géographe de formation, puis qui était très fort en mathématique, qui avait suivi beaucoup de trucs avec les frères Ryan et tout à l'époque. Donc, il était très solide au niveau mathématique. Ma collègue était très grammaire, très rigoureuse sur le suivi des élèves, je vais dire comme ça. Puis, moi en lecture puis tout ça, on était très complémentaires, ce qui a facilité le travail de collaboration puis les échanges. » (Joëlle, entrevue1)

« Puis, il y a eu la coanimation avec Sophie, donc coplanification des rencontres et coanimation. Puis, quand on n'animait pas ensemble, on faisait des retours réflexifs ensemble. Ça, c'est une habitude qu'on a depuis longtemps de faire des retours réflexifs. Donc, faire des retours sur les rencontres milieu, les rencontres dans les écoles. » (Joëlle, entrevue1)

Le sous-objectif « que les enseignantes nomment leurs pratiques de lecture en adoptant une terminologie juste » implique l'utilisation de données sur la pratique de classe dans l'accompagnement, ce qui était aussi vécu dans l'expérience passée de Joëlle. En effet, elle a vécu des accompagnements et des expériences dans l'utilisation de données en tant qu'enseignante et en tant que conseillère pédagogique.

« Toute la réflexion sur ça à travers les comités puis tout ça, je sais que j'avais fait des bons pas [...] puis quelles traces on va conserver par la force

des choses pour démontrer que l'élève par exemple est compétent en lecture, ben ça ne va pas être des traces qui sont question-réponse, déjà j'avais quand même eu un certain accompagnement à ce niveau-là. Mais, c'est plus des accompagnements en comités de travail puis en chantier de production, le type d'accompagnement que moi j'ai vécu. » (Joëlle, entrevue1)

« C'est sûr qu'on s'est servi quand même pendant de nombreuses années des ouvrages de Sylvie Cartier. Puis ça avec le questionnaire et tout, on se l'est bien approprié. Donc ça, c'est quelque chose que je maîtrise assez bien... je pense, tout le modèle. Donc ça, ça va. En lecture, c'est pas mal ça. » (Joëlle, entrevue1)

Les objectifs stipulant « que les enseignantes connaissent les stratégies de lecture » et « que les enseignantes améliorent leur soutien des stratégies de lecture des élèves », quant à eux, portaient tous les deux sur les stratégies d'apprentissage. Cet intérêt envers les stratégies de lecture peut être relié à ses formations antérieures. En effet, elle a suivi plusieurs formations sur les stratégies, dont celle sur l'enseignement stratégique de l'auteur Jaques Tardif.

« Puis, j'avais eu la formation sur l'enseignement stratégique quand j'étais en Ontario, que j'ai poursuivi par la suite, donc Jacques Tardif, ce genre de choses. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre certains objectifs et ses conceptions de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignants

Une cohérence a été constatée entre certains objectifs et les conceptions de Joëlle. D'abord, l'objectif relatif au fait « que les enseignantes se donnent un objectif » était cohérent avec sa conception de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignants. Pour elle, il est important que les enseignants se fixent un objectif personnel. Elle a dit par exemple :

« Je pense que je vais être encore là-dessus pendant vingt ans, je pense que c'est tenir compte des personnes qui sont là. C'est quoi leurs désirs, c'est quoi leur motivation, leurs buts? Ils se fixent des objectifs qu'ils en soient conscients ou pas. » (Joëlle, entrevue1)

De plus, l'objectif relatif au fait « que les enseignantes améliorent leur soutien des stratégies de lecture des élèves » est cohérent avec sa conception du rôle du conseiller pédagogique. Pour Joëlle, son rôle consiste à favoriser la réussite de l'élève. Elle a dit : « On est là justement pour favoriser la réussite des élèves alors c'est de ramener ça » (Joëlle, entrevue1).

Interrelations entre certains objectifs et la perception de Joëlle des enseignantes

L'identification par Joëlle de l'objectif en lien avec la conception du rôle de l'enseignant « que les enseignantes comprennent que l'enseignement des stratégies de lecture est le rôle de l'enseignant » est cohérente avec sa perception des enseignants en général. Comme le montre la citation suivante, Joëlle pensait que les enseignantes avaient tendance à se déresponsabiliser face aux difficultés des élèves. Celles-ci pensaient plutôt que le soutien des difficultés relève de l'orthopédagogue.

« Rueda a écrit là-dessus. C'est tout à fait ce qui se passe ici. Je trouve qu'il décrit bien la situation dans ce livre-là des trois dimensions The 3 Dimensions of improving student performance. [...] Il appelle ça la fragmentation par l'adaptation scolaire. C'est comme si on prend un problème puis on le fragmente en petits problèmes, puis on veut régler un petit problème, mais dans le fond, ça ne règle pas le gros problème. [...] Puis c'est tout à fait ce que je constate aussi. » (Joëlle, entrevue 4)

Enfin, l'objectif « que les enseignantes se perçoivent plus efficaces » était cohérent avec la perception de Joëlle des enseignantes accompagnées. En effet, elle percevait les enseignantes comme sensibles et ayant besoin d'avoir confiance en elles. Elle a dit ainsi :

« Les trois enseignantes de 6^e année, Annabelle c'est une enseignante un petit peu plus insécure, mais ce n'est pas si mal, mais ils font des choses qui sont très bien, mais elle y va à petites étapes. Elle, c'est les petits pas. Rose-Marie, c'est l'artiste, il n'y a rien qui lui fait peur, mais elle n'est pas trop structurée, c'est un autre genre. Puis il y a la grande émotive [...] c'est la 3^e enseignante, si on ne prend pas le temps d'être en relation avec elle, ça ne fonctionnera pas. Elle, c'est d'abord relationnel, puis ça, ce n'est pas bien appuyé alors elle, j'ai pris du temps. Alors ça, c'est de l'acquis! Puis dès le début de la rencontre : "comment vont tes enfants?", c'est important là. J'accorde de l'importance à ça parce qu'avec elle si je ne prends pas ce temps-là, ça ne marchera pas. Il n'y a rien à faire. C'est comme un mur. Donc, j'ai appris à la connaître avec le temps. » (Joëlle, entrevue1)

4.2.3.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques de Joëlle

La planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement sont reliés à certaines caractéristiques de Joëlle. Dans les lignes qui suivent, les constats en lien avec chacune de ces caractéristiques individuelles de Joëlle sont présentés.

Interrelations entre la planification de certaines pratiques d'accompagnement et la conception de Joëlle de l'accompagnement

La planification de la pratique d'accompagnement « demander aux enseignantes de proposer un plan » était reliée à la conception de Joëlle de l'accompagnement. En effet, Joëlle avait planifié de demander aux enseignantes de proposer un plan de la rencontre alors qu'elle considérait que l'accompagnement demandait un ajustement constant aux besoins des enseignants. Elle a dit par exemple :

« Puis accompagner des personnes ça veut dire les prendre où ils sont, tenir compte de leurs caractéristiques, du contexte, de toute la situation puis s'ajuster, ou patiner ou ça dépend comment on le voit. C'est ce jeu-là. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par Joëlle et ses conceptions

La planification et la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement étaient cohérentes avec les conceptions de Joëlle de l'accompagnement, du rôle du conseiller pédagogique, de l'enseignement et de l'apprentissage. D'abord, la planification et la mise en œuvre des pratiques qui visaient à soutenir la perception d'agentivité des enseignantes (p. ex. donner la parole aux enseignantes) étaient cohérentes avec sa conception de l'accompagnement qui doit tenir compte des besoins des enseignants et leur donner le pouvoir de décision.

« Puis accompagner des personnes, ça veut dire les prendre où ils sont, tenir compte de leurs caractéristiques, du contexte, de toute la situation, puis s'ajuster, ou patiner, ou ça dépend de comment on le voit. C'est ce jeu-là. » (Joëlle, entrevue1)

« C'est un jeu dangereux, je dirais, mais en même temps, qui sommes-nous pour décider à leur place? Je trouve que quand on est trop inflexible, ça ne marche pas. » (Joëlle, entrevue 4)

« L'idée de l'accompagnement, c'est d'attendre aussi que le besoin se manifeste. » (Joëlle, entrevue 4)

Par ailleurs, la mise en œuvre des pratiques qui visaient à soutenir la perception d'autoefficacité des enseignantes (p. ex. les encourager) était cohérente avec sa conception de l'accompagnement qui préservait leur perception d'autoefficacité.

« Je pense qu'il faut bien nommer les succès, donc ne pas minimiser, les pas franchis. Donc, les valoriser, puis en faire prendre conscience, ça, c'est très important pour le sentiment d'efficacité personnel pour tout ça. » (Joëlle, entrevue 4)

La planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui visaient à soutenir l'apprentissage des enseignantes sont cohérentes avec la conception de Joëlle du rôle du conseiller pédagogique. En effet, Joëlle pensait que c'est le rôle du conseiller pédagogique de « nourrir » les enseignants avec des éléments théoriques.

« Donc, s'ils veulent apprendre telle chose ben c'est sûr que mon rôle c'est un lien entre eux puis les recherches là. Donc, je le vois comme ça. Les pratiques efficaces ou peu importe là comment, qu'est-ce qui est nécessaire selon la situation. Ça peut être la connaissance des encadrements légaux, des fois c'est des connaissances de la loi, sur tel article, la répartition du temps par matière, donc le régime pédagogique. Ça dépend de l'enjeu puis de la demande. » (Joëlle, entrevue 1)

La collaboration de Joëlle avec la directrice, constatée dans la rencontre d'accompagnement, était cohérente avec sa conception du rôle du conseiller pédagogique qui devait donner une grande importance à la relation avec la direction.

« Donc, déjà les relations avec les directions d'école, je les ai priorisées quand même dès le départ. Parce que pour moi ça fait partie des éléments clés là quand même, même si je n'avais pas toutes les connaissances que j'ai actuelles de l'importance que ça a les directions d'école, malgré tout il y avait comme une certaine intuition de toute la chose. » (Joëlle, entrevue 1)

Enfin, la planification et la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement qui consistaient, par exemple, à « donner une rétroaction sur les pratiques des enseignantes » et à « exprimer son accord partiel avec l'idée d'une enseignante » étaient cohérentes avec sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage comme deux processus complexes et interreliés.

« Un enseignant réussit à faire apprendre s'il est conscient de ce qu'il faut que les élèves apprennent, premièrement parce qu'il va pouvoir le vérifier, il va pouvoir en être conscient donc qu'est-ce qui est à faire, apprendre justement, donc il va être à l'affut, il va planifier les choses en conséquence. Puis, il va s'assurer que les élèves, donc il va bien observer, il va monitorer finalement les pas de franchis. Il va offrir le soutien nécessaire au besoin, mais les situations d'apprentissage ou le menu offert quotidiennement à ces élèves-là va être en fonction de ce qui est à faire apprendre, puis il va être soigneusement choisi par eux et non pas imposé par un manuel extérieur. » (Joëlle, entrevue1)

« Apprendre, ça implique des interactions, ça implique quand même un certain investissement cognitif, ça demande une participation active, ça demande de faire des liens avec nos connaissances antérieures. Ça demande quand même tout ça. Alors si on veut savoir si les élèves réussissent, oui ça prend des données. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement et ses formations et ses expériences

La mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement était cohérente avec les formations et les expériences de Joëlle. D'abord, les explications et les rétroactions de Joëlle reflétaient bien plusieurs de ses formations et expériences sur les stratégies de lecture. En effet, lorsqu'elle était enseignante, par exemple, elle avait reçu de l'accompagnement dans ce domaine. Cette formation a été approfondie par l'autoformation et l'expérience en tant qu'enseignante et ensuite en tant que conseillère pédagogique.

« J'allais à la commission scolaire, puis il y avait des budgets centralisés à cette commission scolaire là et il y avait comme un comité de travail, donc je faisais partie de ça. Qu'est-ce que c'est un élève qui est compétent? Donc, ça allait au-delà de juste un élève qui sait quelque chose. C'est un élève qui est motivé, qui a des ...oui qui a des connaissances, mais un répertoire de

stratégies qu'il sait utiliser au bon moment, puis ce genre de chose là. » (Joëlle, entrevue1)

« Ce qu'on a reçu c'est des formations du Ministère. On en a reçu quand même quelques-unes, là, sur la communication orale, en écriture sur certains aspects, en lecture aussi, mais il n'y en a pas eu tant que ça, mais il y en a eu comme de façon ponctuelle dans notre parcours. Dont le Continuum en lecture de Michel Drolet par exemple. Donc on a reçu...moi j'étais souvent des fois absente à cause des congés de maternité. J'ai manqué souvent des choses. Mais je me rattrapais bien quand même. » (Joëlle, entrevue1)

« Oui, oui, puis à chaque fois qu'il y a une demande de toute façon, je vais prendre une longueur d'avance par exemple dernièrement j'ai des enseignants en milieu défavorisé de 4^e année qui m'ont demandé des suggestions de cercles de lecture sur les enquêtes. Je suis allée à la librairie Monet à Montréal, je me suis achetée des livres. Donc, j'ai lu comme un paquet d'enquêtes, puis là je leur ai dit "celle-là est intéressante, celle-là elle l'est moins, ta ta ta". La prochaine fois ils vont continuer à me consulter. Mais je me donne cette mission-là de lire, puis si on ne le fait pas dans ce dossier-là, ça ne fonctionne pas là. On ne peut pas juste se fier à des sites qu'ils recommandent, il faut lire nous-mêmes. » (Joëlle, entrevue1)

De plus, la maîtrise constatée du programme de français du 3^e cycle peut être comprise, entre autres, par son expérience d'enseignement de ce cycle.

« Quand j'étais en 6^e année, ma dernière année, mes deux dernières années d'enseignement, je m'occupais de Coup de pouce lecture. Donc, on décroisonnait, on avait trois groupes de 6^e année, puis on était une belle équipe de collaboration, je dois bien dire, avec des forces différentes. » (Joëlle, entrevue1)

Par ailleurs, l'importance accordée par Joëlle au processus d'apprentissage des élèves était cohérente avec les expériences d'enseignement qu'elle rapportait. En effet, elle donnait beaucoup d'importance au processus d'apprentissage des élèves lorsqu'elle était enseignante.

« Puis je me rappelle que j'étais quand même assez centrée sur le processus, c'est-à-dire qu'il y avait des questions que ma collègue nous avait remises. Puis ... "on ne va pas aller dans les questions, on va aller dans...on va mettre des arrêts, puis ils vont discuter entre eux. On va leur faire confiance". Il y avait quand même certaines intuitions de "c'est quoi apprendre?", "qu'est-

ce qui est important là-dedans”, mais c’était, tout était un peu mêlé je dirais dans ma tête puis dans...oui, il y avait beaucoup d’intuition en fait, beaucoup. » (Joëlle, entrevue1)

« À ma 1^{re} année d’enseignement au primaire en 1^{re} année, j’ai été filmée pour l’utilisation du portfolio dans tout le processus des élèves. Donc, le fait que les élèves se fixent des buts, puis regardent leurs écrits, font des choix puis ce genre de choses. Puis, j’allais présenter dans d’autres écoles, puis c’était ma 1^{re} année au primaire en 1^{re} année. C’était ma 2^e année d’enseignement, mais j’avais été au préscolaire avant. C’est peut-être le passage au préscolaire qui a aidé. Parce qu’au préscolaire, on n’est pas dans cette optique-là. Alors peut-être que les deux années consécutives, l’année de stage plus l’année au préscolaire, ont fait que j’étais tout de suite dans le développement global peut-être. Ça peut avoir aidé, mais je ne le sais pas. » (Joëlle, entrevue1)

« Je ne suis pas entrée dans la tradition scolaire, je n’ai pas eu un réflexe de tradition scolaire dès le départ, donc j’ai eu un réflexe de tout de suite de ce que je voulais que mes élèves apprennent, puis ce genre de choses. [...] Donc, il y avait quand même une posture différente de certaines personnes. Même, je n’avais pas de système d’émulation, je devais être peut-être la seule dans mon école, je n’en avais pas parce que j’avais lu qu’il n’y avait pas de lien alors ...j’étais quand même...je ne pouvais pas accepter de faire quelque chose si la recherche n’allait pas dans ce sens-là. Déjà oui. [...] Mais je ne voulais pas entrer dans le behaviorisme. J’étais allergique à ça là, vraiment. Je n’aimais vraiment pas, puis j’en étais consciente là, quand même. Donc assez vite, ça j’étais comme en posture quand même de réflexion intense » (Joëlle, entrevue1)

La qualité des explications et rétroactions formulées par Joëlle pouvait aussi être reliée à son leadership et était constatée dans son expérience comme conseillère pédagogique. En effet, Joëlle avait une expertise reconnue par ses pairs, ce qui se reflétait dans sa pratique d’accompagnement. Elle a dit ainsi :

« On est souvent consultées. Ou, on ne le sera pas, puis on va quand même donner notre avis là, ça peut arriver qu’on prenne les devants, mais oui, on a quand même une certaine expertise au sein de nos collègues, puis on va aiguiller. » (Joëlle, entrevue1)

Enfin, les rétroactions et les explications de Joëlle, qui faisaient référence à la recherche et à certains auteurs en particulier semblent être reliées à ses activités de formation continue basée essentiellement sur la lecture. En effet, Joëlle disait par exemple :

« En lecture, c'est beaucoup Allington qu'on a lu parce qu'il fait des articles synthèses sur les besoins des lecteurs en difficulté, puis il synthétise la recherche quand même. Il a son propre point de vue bien entendu, mais c'est intéressant. Puis il y a une belle voix d'auteur. Il est intéressant à lire, puis ça moi, ça me touche quand l'auteur a une certaine voix. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre la mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par Joëlle et ses perceptions d'elle-même comme conseillère pédagogique

La qualité de certaines pratiques d'accompagnement de Joëlle semblait être soutenue par sa perception positive d'elle-même comme conseillère pédagogique et de son autoefficacité comme conseillère pédagogique en général. En effet, Joëlle se percevait comme rigoureuse, efficace et capable de réussir à atteindre son but (aider l'élève à apprendre).

« Je trouve que j'ai de l'adhésion, mais en même temps, la rigueur intellectuelle de présenter l'ensemble des choses. » (Joëlle, entrevue1)

« Alors, ça fait partie des motivations que j'ai de pouvoir avoir un... ce qui donne du sens à l'investissement de temps que je mets c'est parce que je pense que je peux aider des enfants. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre la mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement par Joëlle et ses connaissances acquises

La mise en œuvre de certaines pratiques d'accompagnement est reliée aux connaissances acquises de Joëlle. D'abord, certaines pratiques d'accompagnement de Joëlle reflètent bien certaines de ses connaissances acquises en lien avec le sujet d'accompagnement qui est les stratégies de lecture.

« Je pense que le conseiller pédagogique a besoin d'une vision assez claire d'où on en est dans les recherches à l'égard de pas seulement la lecture, mais aussi de la motivation scolaire par exemple, l'impact sur évidemment tout ça, tout ce qui est l'autorégulation, les ajustements, etc. si on ne maîtrise

pas ces éléments-là [...] Ça peut devenir des rencontres où on fait des pictogrammes, des affiches, là un peu plus mécaniques, qui sont désincarnées. » (Joëlle, entrevue1)

Les connaissances de Joëlle sur ce type d'accompagnement à la même école lui ont servi pour « donner des exemples de pratiques ».

« Mais minimalement, quand on est demandées pour un accompagnement comme ce qui s'en vient, ben il y a des points d'insistance, puis dans les points d'insistance, il y a minimalement : connaître, faire connaître du moins, puis discuter avec les enseignants de ces stratégies-là pour essayer de voir où est-ce qu'elles s'insèrent. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre la planification, la mise en œuvre et le contrôle des pratiques d'accompagnement par Joëlle et sa perception de la situation de développement professionnel proposée et de son rôle dans celle-ci

La planification, la mise en œuvre et le contrôle des pratiques d'accompagnement qui visaient à soutenir le processus d'apprentissage des enseignantes étaient cohérents avec la perception de Joëlle de la situation de développement professionnel proposée, qui représentait, selon elle, une étape nécessaire au le développement professionnel des enseignants.

« C'est quelque chose de pointu puis tout ça, mais qui est comme un peu nécessaire. C'est comme une étape dans leur développement professionnel qui est comme un peu nécessaire de s'asseoir autour d'un document ministériel commun qu'elles doivent apprendre à utiliser, mais pour moi, c'est une façon de faire le lien avec la représentation puis leur conception de la lecture. » (Joëlle, entrevue1)

Par ailleurs, la mise en œuvre de certaines pratiques qui visaient à éviter de confronter les enseignantes et de plutôt les encourager peut être reliée à la perception de Joëlle de son rôle. Selon elle, son rôle est de conseiller plutôt qu'être autoritaire et dicter des instructions : « Je ne suis pas dans un rôle d'autorité, je suis dans un rôle de conseilance. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre la planification, la mise en œuvre et le contrôle des pratiques d'accompagnement par Joëlle et sa perception des enseignantes et de leur enseignement

La planification, la mise en œuvre et le contrôle de certaines pratiques d'accompagnement sont cohérents avec la perception de Joëlle des enseignantes et de leur enseignement. En effet, les rétroactions de Joëlle et la pratique d'accompagnement qui consistait à présenter le rôle de l'enseignant, pour soutenir sa conception, étaient cohérentes avec la perception de Joëlle des enseignantes et de leur enseignement. Selon elle, les enseignantes donnaient de l'importance à l'enseignement au détriment de l'apprentissage, ce qui nécessitait selon elle un ajustement de la conception et de la pratique.

« Ils n'ont pas nécessairement conscience qu'ils exigent, mais qu'ils n'enseignent pas les stratégies. Il y a quand même des connaissances que j'ai d'où est-ce qu'elles en sont. » (Joëlle, entrevue1)

« C'est la grande question parce qu'ils ne sont pas assez dans "faire apprendre", ils sont plus dans "enseigner" justement, donc c'est tout le jeu du paradigme qui n'est pas tout à fait bien placé souvent. » (Joëlle, entrevue1)

De plus, la mise en œuvre et le contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistaient à soutenir la perception d'autoefficacité des enseignantes étaient cohérents avec la perception de Joëlle de l'autoefficacité des enseignantes. Selon elle, les enseignantes étaient fragiles et avaient besoin d'être encouragées.

« C'est des enseignantes qui sont, je pense que je l'avais dit la dernière fois-là, qui au niveau des émotions, il ne faut pas négliger là. [...] quand elles s'approchent de la période des examens, nécessairement dans le contexte ça change beaucoup. » (Joëlle, entrevue 2)

Interrelations entre le contrôle des résultats et les expériences passées de Joëlle

Le contrôle du résultat, non lié à un objectif explicitement identifié, en lien avec le maintien de la relation avec les enseignantes trouvait son importance dans les expériences passées de Joëlle en tant que conseillère pédagogique. En effet, comme l'illustre la citation suivante, Joëlle a réussi à faire face à la résistance et aux difficultés à accompagner les

enseignants grâce au maintien de la relation avec eux. Ainsi, pour elle, c'est une condition nécessaire pour réussir tout accompagnement.

« Puis au niveau de l'accompagnement, c'est sûr qu'au niveau relationnel, tout de suite dans mes premières années, j'ai eu des contextes très ardues. Tout le côté "tenir compte des émotions, tenir compte de la résistance" et tout... j'étais quand même bien équipée quand je suis arrivée, puis à la CS2, il faut bien le dire quand même, oui ils sont plus scolarisés, ils lisent plus, mais oui, quand ils décident qu'ils ne veulent pas, ils ne veulent vraiment pas. Alors moi, j'ai eu des contextes très défavorables même au primaire à la CS2 où j'ai même dû mettre des gens dehors de ma formation. J'ai eu des contextes, des expériences, ce qui fait que quand je suis arrivée ici, toutes les expériences que j'ai pu avoir, je trouve que moi j'ai apporté aussi à Sophie le côté "anticiper la résistance, en tenir compte", tout ça qui était peut-être moins présent je dirais. » (Joëlle, entrevue1)

Interrelations entre le contrôle des résultats et la conception de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignants

Le contrôle des résultats obtenus, qui a montré que Joëlle était satisfaite malgré qu'elle n'ait pas atteint tous ses objectifs, est cohérent avec sa conception de l'accompagnement et du développement professionnel. Selon elle, l'accompagnement et le développement professionnel des enseignants étaient des processus qui prenaient du temps et pouvaient aboutir à plusieurs types de réussites, dont le maintien de la relation avec les enseignantes.

« Mais comme l'accompagnement, c'est du long terme, c'est des choix. C'est des choix qu'on fait qui s'appuient des fois sur des perceptions de si je me montre trop inflexible, je vais les perdre de toute façon. » (Joëlle, entrevue 4)

« Alors moi je ne veux pas encourager la cristallisation des choses, c'est plus de dire "ok on fait un bout ensemble", mais je le situe dans le long terme. Ça, c'est quelque chose que moi je fais beaucoup. Situer dans le long terme, accepter la théorie des petits pas, mais bien le rendre explicite auprès des enseignants. » (Joëlle, entrevue1)

« Je pense que pour que ce soit un accompagnement réussi, la relation doit être préservée. On doit avoir tenu compte de l'état émotif, où est-ce qu'en étaient les différentes personnes qui sont impliquées dans l'accompagnement. Ça veut dire qu'on va essayer de différencier comment

on agit avec certains. À certains on va donner un défi, à certains on va donner une tâche de plus, puis à d'autres on va dire : "Je pense que pour cette année c'est bien beau. Calme-toi, calme-toi" » (Joëlle, entrevue 4)

Interrelations entre le contrôle des résultats et la perception des enseignantes et du leadership de la direction d'école

Le contrôle de Joëlle des résultats était cohérent avec sa perception de l'enseignement des enseignantes, qui marquaient un écart avec les pratiques souhaitées. Cette perception a évolué avec le temps. Il y avait même un contrôle de la perception des enseignantes à la lumière du contrôle des résultats. Par exemple, Joëlle a pensé au départ que les objectifs étaient loin d'être atteints lorsqu'elle a revérifié les questions que les enseignantes proposaient aux élèves, elle a commencé à douter de ce constat.

« Elles font déjà par exemple des cercles de lecture en 6^e année entre autres, sur le policier, sur la science-fiction, voilà. Puis, ils ne font pas nécessairement toujours le lien nécessaire, puis elles n'enseignent pas tant que ça explicitement du moins les stratégies de lecture. Elles sont plus du type à évaluer et exiger des élèves qu'ils les utilisent, par exemple. » (Joëlle, entrevue 1)

« Depuis le début, eux autres ont toujours les questions sur l'évaluation des apprentissages. Ça les stresse. Ils sont... Ils parlent des examens du Ministère chaque année. Puis, ils pensent que c'est ça l'objectif. Alors je pense que ça vient contaminer leur... leur compréhension de ce qui est important. Puis, pourtant, les documents à l'appui les amènent à la démarche. Est-ce que c'est juste quand ils en témoignent qu'ils parlent des questions, puis au fond ils font vraiment la démarche? Ça se peut aussi, là. Il n'y a pas... Puis ce n'est pas... Mais mon expérience me dit que c'est... la conception prend le dessus sur les notes prises, là. » (Joëlle, entrevue 4)

Enfin, le peu de contrôle des résultats constaté chez Joëlle peut être relié à la perception positive du leadership de la directrice qui, selon elle, prendra en charge la suite du projet.

« J'ai fait une rencontre sur les stratégies, puis j'ai abordé telle chose, là elle va le prendre en charge. Donc, au niveau de sa collaboration, son leadership pédagogique est très élevé. » (Joëlle, entrevue 4)

Interrelations entre l'ajustement des pratiques d'accompagnement et la perception des enseignantes et de leurs pratiques

Enfin, la décision de Joëlle d'ajuster sa planification initiale pour intégrer des périodes de modélisation de pratiques en salle de classe était cohérente avec sa perception de l'enseignement des enseignantes. Selon elle, les enseignantes n'ont pas réussi à bien soutenir le processus de lecture des élèves d'où l'importance de voir un modèle concret.

« Vraiment, ça ne peut pas être plus complet que ça, sinon la présence en classe. Mais on voit que le manque de liens avec la salle de classe fait qu'il y a quelque chose quand même qui peut-être vient jouer. Parce que, comme quand je regarde l'ensemble des documents, ça respire la démarche, là à 80 %. Dans le sens qu'il y a du détail, mais c'est quand même de haut niveau quand on dit par exemple discussion finale. » (Joëlle, entrevue 4)

4.2.4. Interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et les caractéristiques du contexte de l'école 2

Les résultats au deuxième objectif de l'étude ont décrit l'interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et certaines caractéristiques du contexte de l'école 2. Dans cette section, les interrelations sont présentées d'abord en lien avec l'ensemble du processus d'accompagnement et ensuite en lien avec les objectifs poursuivis et enfin en lien avec chacune des autres composantes : planification, mise en œuvre, contrôle et ajustement.

4.2.4.1. Interrelations entre le processus d'accompagnement de Joëlle et la conception de la direction de l'agentivité des enseignantes

Une interrelation entre le processus d'accompagnement de Joëlle et la conception de la directrice de l'école de l'agentivité des enseignants a été constatée. En effet, Adèle, qui a encouragé Joëlle à offrir un accompagnement, pense que les enseignantes doivent avoir une voix importante à l'école. Voici une citation qui montre que les enseignantes avaient un mot à dire à l'école selon Adèle.

« Par exemple ils ont parlé à un moment donné du code de correction marquage et ainsi de suite, il y a à peu près trois profs qui ont dit « nous autres on aimerait ça faire cet arrimage-là, ben ils se sont mis ensemble. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2)

4.2.4.2. Interrelations entre l'objectif principal et certaines caractéristiques du contexte de l'école

Des interrelations entre d'une part l'objectif principal d'accompagnement, qui était lié au processus d'enseignement des enseignantes, et d'autre part certaines caractéristiques individuelles de la directrice de l'école et certaines caractéristiques collectives des enseignantes accompagnées ont été constatées. Il s'agit du : leadership de la directrice, sa conception du développement professionnel, sa perception des enseignantes, son mécanisme de gestion des activités de développement professionnel et la culture de collaboration et de changement des enseignantes. Dans les lignes qui suivent, les interrelations constatées sont présentées.

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et le leadership de la directrice

L'objectif principal d'accompagnement a une interrelation avec le leadership qu'exerce la directrice de l'école puisque c'est elle qui l'a identifié au départ avant qu'il soit adopté par Joëlle. De plus, ce projet fait partie du plan global de développement d'Adèle. Voici une citation qui donne une idée sur ce plan de développement qui visait à faire travailler les enseignantes en équipe de collaboration.

« Moi c'était, c'est sur le plan de l'apprentissage. C'est sur le plan que je veux absolument qu'ils viennent à bout de développer ensemble que les 70, les 80 ou les 90 élèves, il faut qu'il y ait une vision globale de toute la *gang* qui est là. Puis que la force est ensemble. Que si on arrive à développer des groupes de besoin, que moi si je prends les plus forts puis que toi tu prends les plus faibles, ou les moyens ou, peu importe, même si ce n'est pas mes élèves ce n'est pas grave. Mais on va s'assurer que c'est tout ce travail-là que je veux ouvrir grand. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la conception de la directrice du développement professionnel

Une interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement, qui visait le travail en équipe des enseignantes, et la conception du développement professionnel de la direction a été

constatée. En effet, Adèle considérait que le travail en équipe est important dans le développement professionnel des enseignants.

« Mon discours est toujours... tout ce qu'on fait ensemble est beaucoup plus payant que ce qu'on fait individuellement parce qu'en plus on s'aide, on a un même langage professionnel, on donne un langage aux enfants. Donc, on leur donne la chance de mieux se retrouver et on y va graduellement. On en fait moins, mais on le fait ensemble. Puis le plaisir pédagogique, on le vit ensemble. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la perception de la directrice des enseignantes

Une interrelation a été constatée entre l'objectif principal d'accompagnement, lié au processus d'enseignement des enseignantes, et la perception de la direction des enseignantes qui ne travaillaient pas en équipe et qui avaient besoin d'avoir un langage commun pour se défendre face aux parents et pour offrir des pratiques cohérentes aux élèves.

« Non, ils ne travaillent pas nécessairement... par contre, j'ai les deux 6^e en bas qui sont vraiment proches : porte à porte; c'est sûr qu'ils ont pu faire des choses au moins ils peuvent se parler un peu plus. Mais ils ne sont pas encore l'ouverture, on n'a pas encore explosé là dans les groupes de besoins, dans tu prends mes élèves, je prends ça". Ça là, ça s'en vient. Ça va avec la planification, ça va... c'est un continuum ce bout-là parce que ça, ça change beaucoup puis ça, on ne peut pas tourner ça à 90 degrés one shot. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2).

« Ici ce qui est difficile c'est la clientèle parent. Ils sont très durs envers le personnel. Et ça c'est quelque chose que je veux vraiment faire en sorte que le professeur prenne des forces puis qu'il s'assume de façon entière comme professionnel de l'enseignement. C'est lui, ce n'est pas l'ingénieur, ce n'est pas l'avocat qui va ... c'est pour ça, d'autant plus important de dire « nous autres là, il faut se former. Nous autres il faut aller lire. Nous autres il ne faut pas juste aller lire ce qui s'est écrit dans le Journal de Montréal sur le petit gadget qui dit que le déficit d'attention ça les aide. Je donne un exemple. Il faut être plus que ça. Et ça, je pense que c'est une belle volonté parce qu'ils sont vraiment difficiles. Puis je comprends les professeurs. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et le mécanisme adopté pour le contrôle du travail des enseignantes

L'objectif principal d'accompagnement, qui ciblait les stratégies de lecture, avait une interrelation avec le mécanisme qu'adoptait Adèle pour contrôler le travail des enseignantes. En effet, pour superviser les enseignantes de son école, Adèle se promenait dans les classes et observait l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Selon elle, c'est important dans ce processus de se mettre à la place de l'élève qui apprend pour juger de la qualité de l'enseignement offert. Ainsi, un objectif qui est axé plutôt sur le processus d'apprentissage que sur les notes a été constaté.

« Oui, je ne les fais pas toujours pareils mes supervisions. Comme cette année, vu que j'étais nouvelle ici, je ne peux pas être allée nécessairement dans toutes les classes. Alors là je suis allée dans les classes, mais pas pendant qu'il y avait les enfants. Donc ça m'a vraiment permis de voir comment c'était organisé, qu'est-ce qui avait sur les murs, les questionner sur c'est quoi qu'ils trouvent le plus agréable. [...] Un autre tantôt avec les années j'arrive dans la classe, mais avec les enfants. Mais là quand je fais ça je dis "je rentre, tu enchaînes, tu enchaînes, moi je vais peut-être aller voir des enfants et tout, mais tu enchaînes, moi je sens" j'ai dû senti avant là, mais je pense qu'ils ont besoin...il y en a qui aiment ça il y en a que ça les énerve une affaire effrayante. Mais je pense que ça fait partie, faut s'habituer à ça. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2)

Interrelation entre l'objectif principal d'accompagnement et la culture de collaboration des enseignantes

Une interrelation a été constatée entre l'objectif principal d'accompagnement et la culture de collaboration qui existe entre les enseignantes accompagnées. En effet, alors que l'objectif ciblait la mise en œuvre de pratiques d'enseignement communes (avoir un langage commun), une collaboration surtout au niveau de la planification des pratiques d'enseignement a été constatée.

« Mais en français, un coup que la base a été installée... On a eu des formations communes, donc quand on allait pour l'entretien de lecture, on était les cinq et les six ensemble. On y allait, puis on a travaillé ensemble ce qui fait qu'un élève qui est dans la classe de Madame Marie Éline, ben quand il m'arrive, je sais pas mal comment il a... Ce qu'il a vu. En fait je

sais pas mal ce qu'il a vu, mais je sais surtout comment elle l'a abordé. Ce qui fait que c'est plus facile. Puis on a le langage commun qui est tout le temps là. Mais un coup qu'on est rendues dans notre classe, c'est plus en degré. Le choix de livres, comment les questions... Tout ça, on est plus en degré. » (Enseignante, entrevue école 2)

4.2.4.3. Interrelations entre d'une part la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement et d'autre part certaines caractéristiques du contexte de l'école

La planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement étaient reliés à certaines caractéristiques du contexte de l'école. Il s'agit du : leadership de la directrice, son mécanisme de gestion des activités de développement professionnel et la culture de changement des enseignantes.

Interrelation entre la planification de pratiques et le leadership de la direction

Une interrelation est constatée entre la planification de Joëlle de la pratique d'expliquer le contenu d'un document et le leadership de la direction. En effet, comme le mentionnait Joëlle, Adèle lui avait fait part de son désir que les enseignantes acquièrent des connaissances sur les stratégies de lecture.

« Pour Adèle qui arrive, c'est une nouvelle école, au moins minimalement il y a des connaissances minimales qu'elle juge essentielles, qu'elle veut s'assurer qu'on est tous sur la même longueur d'onde. » (Joëlle, entrevue 1)

Interrelations entre la mise en œuvre de pratiques et deux caractéristiques individuelles de la direction

La faible fréquence de la pratique qui consistait à poser des questions peut être liée à la fréquence élevée des questions posées par la direction lors de la rencontre. En effet, Adèle a posé beaucoup de questions (F=62) et elle était active dans la discussion. Voici un exemple de questions : L'enfant est-il capable même de nommer la stratégie qu'il a utilisée pour trouver sa réponse à la rigueur? (Adèle, rencontre d'accompagnement).

La durée de la rencontre d'accompagnement peut avoir une interrelation avec le mécanisme de gestion des activités de développement professionnel qu'a adopté Adèle. Alors

que la rencontre d'accompagnement a duré deux heures, dont une heure après l'école, pour Adèle cette façon de faire permet une économie de temps et d'argent.

« Ce n'est pas tant l'après-midi qu'une période. Une journée c'est cinq périodes, au lieu de libérer toute une journée, puis aller dans une formation, puis que là ça coûte le gros prix. Je libère la dernière période seulement puis le professeur au son de la cloche à 3 h il continue pareil ses formations une autre heure. Alors là on a deux heures de formation, mais ça en a coûté juste une en termes de montant d'argent. Puis comme c'est toutes des petites bouchées ben ils peuvent digérer entre ça; ils peuvent même expérimenter des choses. Eux, ils ont un niveau de satisfaction aussi parce qu'on ne leur a pas pris tout de leur temps. » (Adèle, entrevue avec la direction de l'école 2)

Interrelations entre le contrôle des résultats et la culture de changement des enseignantes

Une interrelation a été observée entre le contrôle qu'a fait Joëlle des résultats et la culture de changement des enseignantes. En effet, alors qu'elle a constaté que la réussite est variable d'une enseignante à l'autre, une ouverture au changement a été constatée chez les trois enseignantes interviewées. Pourtant, pour elles, le changement ne peut pas aller jusqu'à la mise en œuvre d'un enseignement collaboratif, ce qu'Adèle semble viser selon elles.

« Les entretiens de lecture, la présentation d'un album aux élèves, faire de la lecture interactive, faire de la lecture conjointe. C'est tout ça, mais ça changeait beaucoup nos pratiques parce que ce n'est pas comme ça qu'on travaillait. » (Enseignante, entrevue école 2)

« Parce que je ne crois pas au fait que le décroisement, moi je l'ai dit hier, je l'ai déjà vécu il y a une dizaine d'années ou quinze ans. Sortir des élèves, prendre d'autres élèves de d'autres classes qui sont plus faibles, on travaille une heure sur une notion puis ils repartent. Dans ce temps-là, tu n'avances pas dans ta classe. J'aimerais mieux prendre comme je fais là, mes quatre cinq élèves en écriture que c'est plus difficile, les mettre autour de moi pendant que les autres poursuivent leur projet. » (Enseignante, entrevue école 2)

Interrelations entre l'ajustement de pratiques et le leadership de la direction

Une interrelation a été constatée entre l'ajustement de pratiques planifiées et le leadership de la direction. En effet, Joëlle n'avait pas demandé aux enseignantes de proposer un plan de la rencontre comme elle l'avait planifié. De plus, elle a posé très peu de questions en comparaison avec ce qu'elle souhaitait faire. Cela peut être relié au leadership exercé par Adèle lors de la rencontre. En effet, la directrice a pris la parole dès le début de la rencontre et elle a présenté le plan elle-même. On remarque même que l'objectif déclaré de la rencontre est plutôt la présentation de pratiques au lieu que ce soit l'adoption d'un langage commun.

« L'idée, c'est vraiment... Je pense qu'à la suite de toute cette formation-là qui est l'année dernière, quel réinvestissement vous avez fait? Qu'est-ce que vous reprenez? C'est quoi les difficultés? Puis où les difficultés des élèves? Qu'est-ce qui fait que finalement on est capable de les faire encore plus évoluer dans les stratégies de lecture ou dans ce qu'ils prennent pour comment comprendre leurs textes. » (Adèle, rencontre d'accompagnement)

4.3. Discussion

Les résultats de cette recherche ont décrit le processus d'accompagnement de deux conseillères pédagogiques et son interrelation avec plusieurs de leurs caractéristiques individuelles et certaines caractéristiques du contexte de l'école. La Figure 6 permet d'illustrer les interrelations constatées dans les deux cas. Dans cette section, les principaux constats tirés de chacun des trois objectifs de recherche pour les deux cas sont discutés à la lumière du cadre conceptuel et de la problématique de l'étude.

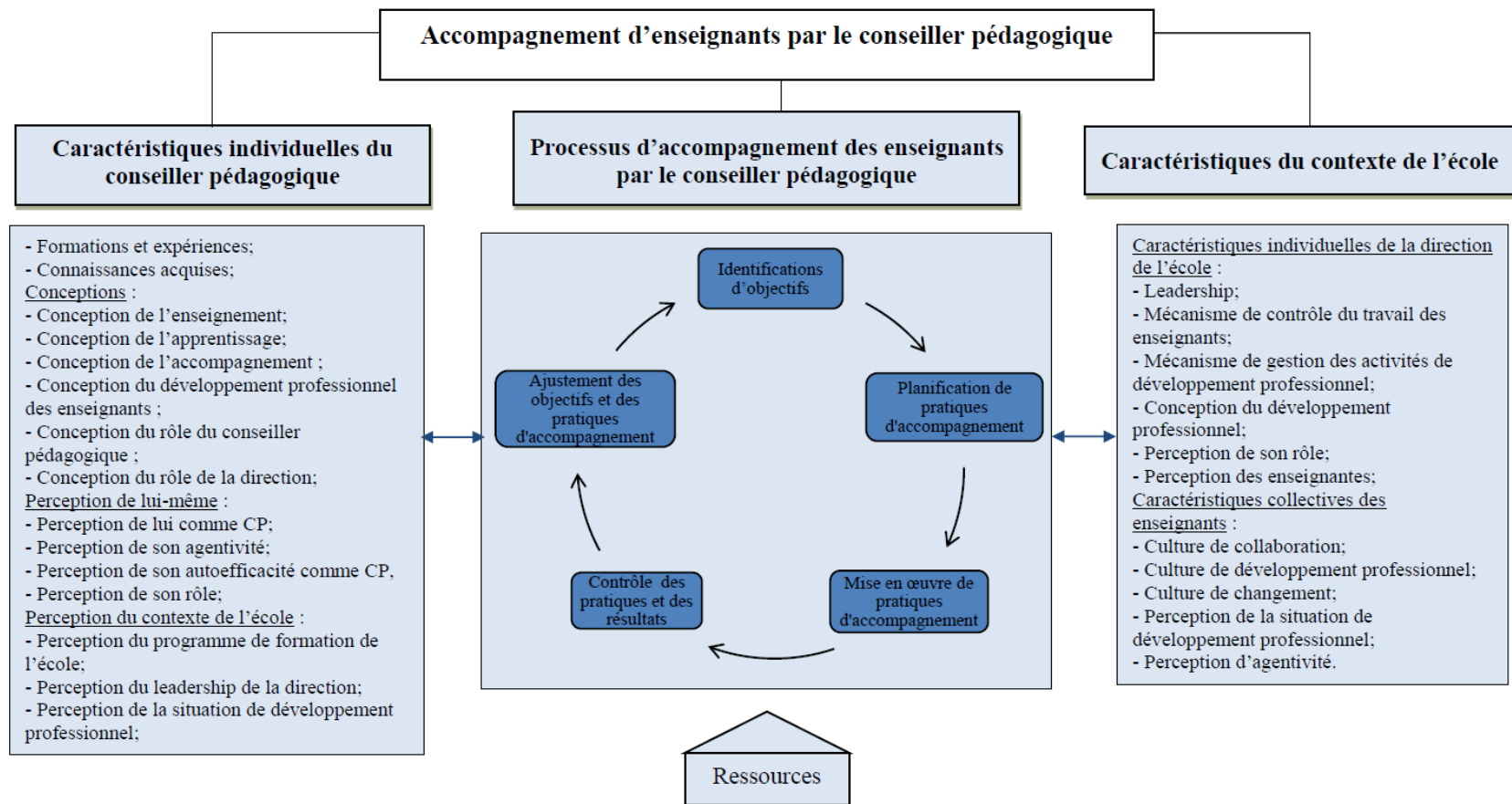


Figure 6 : Interrelation entre d'une part le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école

4.3.1. Description du processus d'accompagnement des enseignantes par les conseillères pédagogiques

Les résultats obtenus à l'objectif 1 de recherche ont permis de décrire la complexité, le dynamisme, l'orientation, la précision et l'agentivité du processus d'accompagnement de deux conseillères pédagogiques chacune dans une école différente. Dans cette section, les principaux constats sur le processus d'accompagnement des deux conseillères pédagogiques sont discutés à la lumière du cadre conceptuel et de la problématique de l'étude.

4.3.1.1. Aspect complexe du processus d'accompagnement

Les résultats de la présente étude ont décrit la complexité du processus d'accompagnement des deux conseillères pédagogiques. Ce constat a été observé à partir des cinq aspects suivants : la variété des objectifs et de pratiques, la hiérarchisation des objectifs en sous objectifs, le nombre de composantes de l'enseignant ciblées par les objectifs et les pratiques, la variété des ressources mobilisées liées à chaque objectif et le contrôle de l'atteinte de tous les objectifs identifiés. Voici ce qui ressort de ces constats.

Variété des objectifs et des pratiques des deux conseillères pédagogiques

Les résultats de l'étude mettent en lumière la variété des objectifs et des pratiques d'accompagnement des deux conseillères pédagogiques. En effet, elles poursuivaient des objectifs et recouraient à des pratiques qui visaient à soutenir le processus d'apprentissage, le processus d'enseignement et les caractéristiques des enseignantes. De plus, Sophie avait un objectif et des pratiques qui visaient à s'informer sur les pratiques des enseignantes.

Ce résultat permet d'abord de distinguer les objectifs de soutien du processus d'apprentissage de ceux qui ciblaient le processus d'enseignement et la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement favorisant ces deux processus. Le résultat sur la présence d'objectifs distincts qui visaient le processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignants rejoint celui de la recherche de Cartier *et al.* (2014) qui conclut que les conseillers pédagogiques ont mentionné vouloir accompagner les enseignants, entre autres, dans l'appropriation d'un modèle de référence et dans l'amélioration de pratiques d'enseignement en lien avec ce modèle.

La présence d'objectifs en lien avec le processus d'enseignement des enseignants a aussi été mentionnée dans la recherche de Walker *et al.* (2008) qui montre qu'une des deux conseillères pédagogiques de l'étude de cas avait comme objectif de favoriser le changement des pratiques des enseignants.

Les résultats concernant la présence de pratiques pour soutenir l'apprentissage et l'enseignement des enseignants viennent préciser ceux d'autres recherches ayant documenté la complexité des pratiques d'accompagnement, sans faire cette distinction (p. ex. Bean *et al.*, 2010). Ainsi, ils permettent de documenter en profondeur les pratiques mises en œuvre lors d'accompagnement de groupes d'enseignants, contrairement à celle de Bean *et al.* (2010) qui dressent un portrait global de ces pratiques (p. ex. animer des ateliers). De plus, certaines pratiques documentées ici rejoignent celles rapportées par des conseillers pédagogiques interviewés dans d'autres recherches. Par exemple, les conseillers pédagogiques ayant participé à la recherche de Duchesne et Gagnon (2014) ont déclaré observer et écouter les enseignants, reformuler ce que les enseignants disaient et recourir à des pratiques efficaces de gestion des tâches, du temps et de l'espace. Dans la présente étude, reformuler ce que les enseignantes disaient renvoyait à deux pratiques distinctes : donner une rétroaction sur la pratique et exprimer une idée. Cette distinction a permis de préciser l'objet de la reformulation (la pratique ou les conceptions).

La présence d'objectifs en lien avec le processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignants appuie la distinction de la double visée de l'accompagnement apportée dans le cadre conceptuel de l'étude. En effet, le cadre conceptuel a adopté la définition du développement professionnel des enseignants de Butler et Schnellert (2012) selon laquelle l'enseignant s'engage dans deux processus différents : le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement. Ainsi, selon Butler et Schnellert (2012), l'apprentissage des enseignants est certes favorisé par la réflexion sur leurs pratiques, mais ils précisent : « richer gains may be experienced if teachers deliberately embed engagement in self- and co-regulated practice within cycles of teacher learning level inquiry » (Butler et Schnellert, 2012, p. 1216). De plus, ces auteurs soulignent que le changement de pratiques est possible lorsque les enseignants s'engagent dans une réflexion sur leurs pratiques puisque c'est dans ce cas qu'ils agissent auprès

des élèves (Butler et Schnellert, 2012). Bref, le résultat obtenu montre comment le soutien du conseiller pédagogique peut porter sur ces deux processus différents de manière simultanée dans l'accompagnement et ainsi favoriser le développement professionnel des enseignants.

La présence d'objectifs et de pratiques pour soutenir l'apprentissage des enseignantes peut être expliquée par des facteurs liés aux caractéristiques individuelles des conseillères pédagogiques, dont leurs expériences et leurs connaissances. En effet, des conseillers pédagogiques ont bénéficié de développement professionnel, entre autres, dans le cadre du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* entre 2009 et 2014 (CSÉ, 2014). Les deux conseillères pédagogiques parlent en effet des apprentissages qu'elles ont réalisés grâce à ce programme, dont une approche innovante d'accompagnement des enseignants (p. ex. Cartier et Bélanger, 2012).

Par ailleurs, le résultat sur la présence d'objectifs et de pratiques pour soutenir les caractéristiques des enseignants rejoint les résultats de recherches sur le développement professionnel des enseignants. En effet, selon Butler *et al.* (2004), le changement de pratiques nécessite un changement des conceptions sur lesquelles des décisions complexes et contextualisées peuvent être fondées. De plus, cette auteure insiste sur le fait qu'il est important de soutenir les conceptions théoriques des enseignants et non seulement leurs connaissances pratiques (Butler, 2005). Ainsi, les résultats obtenus dans la présente étude montrent de quelle façon le soutien du conseiller pédagogique peut porter sur les caractéristiques des enseignantes accompagnées, dont non seulement leurs conceptions, mais également leurs perceptions. Ce constat constitue un apport de la présente recherche. En effet, les deux objectifs d'accompagnement du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement des enseignantes ont été inspirés de la définition de Butler et Schnellert (2012) et Butler, Schnellert et Cartier (2013) dans leur modèle de développement professionnel des enseignants. L'accompagnement aux conceptions et aux perceptions en tant que caractéristiques des enseignants n'a pas été considéré de manière explicite dans ce modèle. Cet ajout est important, car il permet de prendre en compte la composante de l'histoire personnelle des apprenants dans la compréhension de leur processus d'apprentissage comme le considère la perspective de l'apprentissage autorégulée dans laquelle cette thèse s'inscrit (p. ex. Cartier et Butler, 2016).

Le résultat sur la présence d'objectifs et de pratiques pour soutenir les caractéristiques des enseignantes peut être expliqué par des facteurs liés au contexte spécifique de travail des conseillers pédagogiques du Québec. En effet, comme mentionnée au premier chapitre, les conseillers pédagogiques rencontrent des résistances de la part des enseignants (CSÉ, 2014; Draelants, 2007) et une culture d'isolement peut exister dans certaines écoles (Savoie-Zajc *et al.*, 2011). Cela pourrait avoir poussé Sophie et Joëlle à cibler certaines caractéristiques, telles que la culture de collaboration des enseignantes, afin d'avoir une meilleure adhésion à leur accompagnement. De plus, les deux conseillères pédagogiques avaient mentionné qu'elles étaient sensibilisées à cette composante lors de recherches-actions collaboratives sur une approche innovante d'accompagnement d'enseignants auxquelles elles ont participé (p. ex. Cartier et Bélanger, 2012).

Enfin, un autre résultat de recherche original est la présence d'un objectif identifié par Sophie qui visait à s'informer sur les pratiques des enseignantes. Ce résultat permet de proposer un ajout au cadre conceptuel de la présente étude et de faire avancer les connaissances sur l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école. En effet, les écrits sur l'accompagnement d'enseignants abordent seulement des objectifs pour le soutien de l'accompagné (p. ex. Vial et Mencacci, 2007), alors que le conseiller pédagogique a besoin aussi de s'informer sur sa pratique d'enseignement pour mieux l'accompagner. Ce résultat peut être expliqué par des facteurs liés au contexte de l'école québécoise. En effet, le CSÉ (2006) a constaté une variété de besoins chez les enseignants, qui peut être due à leurs expériences, leurs compétences, leur perception du rôle du conseiller pédagogique, leur contexte de travail, la complexité de la tâche d'enseignement elle-même et aux besoins diversifiés des élèves. De plus, puisque les conseillers pédagogiques doivent généralement intervenir dans un nombre important d'écoles (CSÉ, 2014) et considérant la présence d'une grande mobilité des enseignants dans certaines commissions scolaires (Cartier et Bélanger, 2012), le conseiller pédagogique peut voir l'importance de s'informer sur les caractéristiques des enseignants de chaque école pour mieux les accompagner.

Ainsi, les données traitées ont montré la présence d'objectifs qui peuvent être liés au processus d'apprentissage de l'enseignant, à son processus d'enseignement, à ses

caractéristiques, d'une part, et d'autre part, elles font ressortir un objectif visant à s'informer sur les pratiques des enseignants. Cette variété d'objectifs témoigne de l'aspect complexe des deux processus d'accompagnement documentés.

Hiérarchisation des objectifs en sous-objectifs

Alors qu'une hiérarchisation des objectifs a été constatée dans les objectifs ciblant le processus d'enseignement et les caractéristiques des enseignantes, l'objectif portant sur le processus d'apprentissage, poursuivi par les deux conseillères pédagogiques, n'a pas connu de hiérarchisation. De plus, le contrôle fait par les deux conseillères pédagogiques de l'atteinte de cet objectif a montré qu'elles n'étaient pas complètement satisfaites. Or, le cadre conceptuel insiste sur l'importance de la hiérarchisation des objectifs puisque tout le processus est orienté vers leur atteinte (Butler, 2005). De plus, il est important de soutenir les connaissances théoriques des enseignants et non seulement leurs connaissances pratiques.

Le résultat de l'absence de hiérarchisation de l'objectif en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes peut être expliqué par des facteurs liés au contexte de travail des conseillers pédagogiques du Québec. En effet, comme le présente le premier chapitre de la présente étude, le conseiller pédagogique est souvent appelé à accompagner plusieurs écoles (CSÉ, 2014). De plus, l'absence de description du rôle que peut jouer le conseiller pédagogique dans l'apprentissage des enseignants peut ne pas l'encourager à le faire. En effet, ni la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) ni les orientations de la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999) ne décrivent ce rôle. Enfin, comme le soulignent Duchesne et Gagnon (2014), les attentes des écoles à l'égard du conseiller pédagogique portent surtout sur le soutien de la pratique enseignante. Ces facteurs peuvent amener les deux conseillères pédagogiques à ne pas se donner un grand rôle dans le soutien de l'apprentissage des enseignantes et accorder plutôt la priorité au soutien de leur processus d'enseignement.

Nombre de composantes ciblées liées à l'enseignant

Les résultats obtenus dans la présente étude ont montré que le processus d'accompagnement des deux conseillères pédagogiques peut soutenir certaines composantes du

processus d'apprentissage des enseignants, de leur processus d'enseignement et certaines de leurs caractéristiques, sans couvrir toutes les autres. Or, le cadre conceptuel de l'étude insiste sur l'importance de considérer à la fois les phases du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignant pour mieux soutenir son apprentissage (Butler et Schnellert, 2012 et Butler, Schnellert et Cartier, 2013).

En ce qui concerne le processus d'apprentissage des enseignantes, le processus d'accompagnement permettait de soutenir surtout la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage tel que lire un document, écouter des explications, poser des questions, etc. Or, dans l'absence, par exemple, de soutien à la planification des apprentissages, les enseignantes n'ont pas été appelées à choisir leurs stratégies avant la lecture et ainsi elles risquent d'être peu engagées cognitivement.

Pour ce qui est du processus d'enseignement des enseignantes, le processus d'accompagnement permet de soutenir surtout le contrôle et l'ajustement de pratiques d'enseignement. En effet, dans les deux cas, les enseignantes ont présenté leurs pratiques et ont été amenées à réfléchir à ces pratiques pour décider des ajustements. Un soutien plus complet aurait visé l'identification d'objectifs, la planification et la mise en œuvre de pratiques.

Ce manque de soutien systématique de toutes les phases des deux processus peut expliquer les résultats peu satisfaisants obtenus. En effet, comme le mentionne Butler, Schnellert et Cartier (2013), il est important de soutenir les phases du processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignants pour qu'il y ait un développement professionnel significatif. De plus, le manque de soutien de l'identification d'objectif d'apprentissage par l'enseignant peut affecter la qualité de l'accompagnement offert. En effet, Butler (2005) souligne que l'interprétation que fait l'enseignant des buts poursuivis joue un rôle primordial dans la qualité de son engagement dans le processus d'apprentissage et d'enseignement.

Le résultat sur le manque de soutien de l'identification des objectifs rejoint les résultats de la recherche de Butler et Schnellert (2012) qui ont constaté que les enseignants accompagnés dans leur recherche ont besoin de plus de soutien dans l'identification des objectifs et dans l'alignement des pratiques et des stratégies d'apprentissage sur ces buts.

En ce qui concerne le soutien des caractéristiques des enseignantes, plusieurs composantes ont été ciblées par les deux conseillères pédagogiques. Il s'agit dans les deux cas de la perception d'agentivité, la perception d'autoefficacité, la perception de la situation de développement professionnel proposée et les conceptions des enseignantes. Dans le cas de Sophie seulement, il y a aussi la perception des enseignantes du rôle du conseiller pédagogique et la culture de collaboration.

Des résultats semblables sur le soutien de certaines caractéristiques des enseignantes ont été constatés chez Duchesne et Gagnon (2014), Lowenhaupt, McKinney et Reeves (2013) et de Vanderburg et Stephens (2010). Selon ces recherches, les conseillers pédagogiques favorisent la perception d'agentivité des enseignantes par l'écoute des enseignants (Duchesne et Gagnon, 2014) et leur perception du rôle du conseiller pédagogique par la manifestation de leur disponibilité pour eux (Lowenhaupt, McKinney et Reeves, 2013). Enfin, ils favorisent leur perception d'autoefficacité en les encourageant à prendre des risques et à essayer de nouvelles pratiques d'enseignement (Vanderburg et Stephens, 2010).

Le manque de soutien systématique de toutes les phases des deux processus et de toutes les caractéristiques de l'enseignant peut être expliqué par le peu de temps qui peut être alloué à chaque école. En effet, des compressions budgétaires ont entraîné une réduction du nombre des conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires, ce qui peut affecter la qualité de leur travail (CSÉ, 2014).

Variété des ressources mobilisées liées aux objectifs identifiés

Les résultats de la présente étude montrent la variété des ressources utilisées selon les objectifs poursuivis. Quand la conseillère pédagogique voulait soutenir le processus d'apprentissage ou d'enseignement ou les caractéristiques des enseignantes, elle avait recours à des ressources différentes. Par exemple, dans les deux cas, des documents théoriques ont été proposés aux enseignantes pour soutenir leur processus d'apprentissage alors que des sites internet pratiques ont été suggérés pour soutenir leur processus d'enseignement. Par ailleurs, un document qui peut soutenir la conception du rôle de l'enseignant a été mobilisé par Sophie et planifié par Joëlle. La mobilisation de ressources variées en lien avec le processus

d'enseignement des enseignantes par Sophie témoigne de la qualité du soutien qu'elles ont reçu sur leur enseignement. En effet, comme le précise le cadre conceptuel, lorsque des ressources sont utilisées pour prendre des décisions de pratiques contextualisées, elles peuvent inspirer le changement de pratiques puisqu'elles sont utilisées de façon significative (Butler et Schnellert, 2012).

Le résultat de la présence de ressources variées en lien avec la visée permet d'enrichir le cadre conceptuel de l'étude qui considère l'importance de l'utilisation des ressources dans le processus d'accompagnement sans les lier à leur visée. Cela permet de mieux conceptualiser la mobilisation complexe des ressources dans ce processus.

Enfin, la présence de ressources en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes peut être expliquée par les conceptions que nourrissent les deux conseillères pédagogiques à l'égard de la lecture à laquelle elles accordent une grande importance pour se développer. Des facteurs liés au contexte du travail des conseillers pédagogiques du Québec peuvent aussi expliquer ce résultat. En effet, le nombre réduit des conseillers pédagogiques entraîne une réduction de leur offre de service (CSÉ, 2014). Sophie et Joëlle proposent des lectures afin de pallier probablement ce manque. Enfin, ce résultat peut être lié au fait que l'autonomie des enseignants est encouragée. En effet, le Ministère (MÉQ, 1999) privilégie les activités de développement professionnel où l'enseignant est le principal acteur.

Nombre d'objectifs dont l'atteinte des résultats est contrôlée

Les résultats obtenus sur le contrôle de l'atteinte des objectifs indiquent des lacunes chez les deux conseillères pédagogiques. En effet, alors que Sophie a contrôlé explicitement l'atteinte de l'objectif en lien avec le processus d'apprentissage des enseignantes durant la première rencontre d'accompagnement qui ciblait exclusivement cet objectif, Joëlle, quant à elle, n'a pas contrôlé l'objectif principal de la rencontre d'accompagnement. Or, comme le précise le cadre conceptuel de l'étude, le manque de contrôle constant des objectifs peut affecter l'atteinte des résultats escomptés (Butler, 2005).

Par ailleurs, les deux conseillères pédagogiques n'étaient pas satisfaites des résultats obtenus dans l'ensemble. Elles souhaitent continuer à poursuivre des objectifs en lien avec le sujet de l'accompagnement. Ce résultat peut être expliqué par plusieurs facteurs, dont le manque de temps et de ressources consacrés au développement professionnel des enseignants (Lessard et Des Ruisseaux, 2004) et l'absence de consensus sur le rôle du conseiller pédagogique au Québec (Héon, 2004).

En somme, l'aspect complexe de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique peut expliquer que plusieurs systèmes d'enseignement de différents pays de l'Europe et de l'Amérique recourent à un professionnel pour assumer cette tâche (Cornett et Knight, 2009). Celui-ci consacre la majorité de son temps à ce rôle afin d'assurer un meilleur soutien au développement professionnel des enseignants et par conséquent un meilleur soutien de l'apprentissage des élèves (Knight, 2009a).

4.3.1.2. Aspect dynamique du processus d'accompagnement

Les résultats obtenus dans la présente étude ont montré l'aspect dynamique du processus d'accompagnement de Sophie et Joëlle. En effet, le processus d'accompagnement n'est pas figé; il évolue et peut changer dans son contexte. Cela rejoint le constat de Cartier et Butler (2016) selon lequel « lors de la réalisation d'un événement dans le temps, ce processus dynamique se manifeste à travers divers cycles d'actions » (p. 7) qui évoluent et changent dans une situation donnée et d'une situation à l'autre.

Ce résultat peut être expliqué par la flexibilité que requiert le travail de conseiller pédagogique au Québec. En effet, il peut être appelé à intervenir dans des contextes variés qui exigent une souplesse de sa part (Lessard *et al.*, 2003). Il peut aussi être expliqué par la grande autonomie voulue pour les enseignants (MÉQ, 1999; 2001a).

4.3.1.3. Aspect orienté et précis du processus d'accompagnement

Les résultats obtenus dans la présente étude ont montré que le processus d'accompagnement de Sophie et de Joëlle a été orienté vers l'atteinte d'objectifs précis. Par exemple, lorsque Sophie a identifié l'objectif « que les enseignantes aient une meilleure

compréhension des cadres d'évaluation », elle a planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques qui visaient à fournir et à présenter le contenu des documents des cadres d'évaluation desquels les enseignantes avaient à apprendre.

Le rôle que jouent les objectifs dans l'orientation que prend le processus d'accompagnement du conseiller pédagogique confirme l'importance donnée aux objectifs dans le cadre conceptuel de cette recherche. Celui-ci a emprunté le modèle de processus de développement professionnel des enseignants de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) qui s'est avéré pertinent pour comprendre le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique. Comme le mentionne Butler (2005), les objectifs jouent un rôle central dans les modèles d'autorégulation de l'apprentissage vu que l'ensemble du processus est orienté vers l'atteinte de buts précis. Cosnefroy (2009) ajoute « [que le] but canalise l'attention vers des activités pertinentes pour atteindre les buts fixés et, de ce fait, permet de distinguer les conduites prioritaires des conduites parasites par lesquelles il ne faut pas se laisser distraire » (Cosnefroy, 2009, p. 99).

Le rôle des objectifs a aussi été confirmé par des recherches auprès d'enseignants. Butler et Schnellert (2012), par exemple, ont trouvé que les enseignants entament un processus complexe et dynamique dès qu'ils se fixent des objectifs lors d'activités de développement professionnel. De plus, selon eux, une bonne qualité (5/5 sur leur échelle de qualité de la recherche de l'enseignant) de ce processus est reliée à

« Clearly defined goals with multiple deep elaborations including several examples of lessons working toward goals. Clear indication of continuous enacting of goal-related plans. Evidence of purposeful planning in lessons and unit/program goals. Evidence of ongoing examination of progress toward goals both during and after process. Multiple examples of alteration of practice derived from new knowledge; gives least one example of how new knowledge and knowledge of practice has developed. » (Butler et Schnellert, 2012, p. 1218)

Le rôle que jouent les objectifs dans l'orientation que prennent les pensées et les pratiques du conseiller pédagogique peut être expliqué par des facteurs liés au contexte du travail du conseiller pédagogique. En effet, généralement au Québec, le conseiller pédagogique

accompagne des enseignants dans plusieurs écoles, donc lorsqu'il intervient dans une école, c'est dans un but précis qui peut être à la demande de la direction ou des enseignants ou à la suite d'une observation (CSÉ, 2014).

4.3.1.4. Aspect agentif du processus d'accompagnement

Les résultats obtenus dans la présente étude ont montré que malgré la présence chez Joëlle d'un objectif qui pouvait favoriser l'agentivité des enseignants, le processus d'accompagnement qui cible le soutien du processus d'apprentissage des enseignantes des deux conseillères pédagogiques a un caractère très peu agentif. En effet, à part « demander de lire », les pratiques d'accompagnement de Sophie permettaient peu aux enseignantes de contrôler leur apprentissage. Elles risquaient même d'être très peu engagées dans leur processus d'apprentissage puisque les pratiques demandaient surtout de suivre et d'écouter. Dans le cas de Joëlle, cela se voyait surtout dans la présence de beaucoup plus d'explications que de questions, ce qui ne favorise pas un processus d'apprentissage agentif. En effet, comme le précise le cadre conceptuel de l'étude, le processus collaboratif d'apprentissage et d'enseignement des enseignants est favorisé lorsqu'ils perçoivent qu'ils ont un mot à dire (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015).

La présence d'objectifs et de pratiques qui portaient sur la perception d'agentivité des enseignantes peut être expliquée par l'adaptation de certains conseillers pédagogiques au nouveau rôle qu'ils sont appelés à jouer. En effet, comme le mentionnent Lessard et Des Ruisseaux (2004), le changement dans le contexte d'éducation en général et dans celui de la profession du conseiller pédagogique a entraîné une évolution de l'identité de ce dernier qui semble « moins être celle d'un formateur ou d'un expert que celle d'un accompagnateur et d'un facilitateur du processus de changement et d'appropriation du changement par les enseignants » (p. 141). Or, viser directement la perception d'agentivité, comme caractéristique de l'enseignant, n'est pas suffisant pour que les enseignantes exercent leur agentivité. Celle-ci doit se traduire dans les activités qu'il est appelé à réaliser dans son processus d'apprentissage et son processus d'enseignement (Schnellert et MacNeil, 2015).

Le résultat du manque du caractère agentif du processus d'accompagnement qui soutient le processus d'apprentissage chez les deux conseillères pédagogiques peut être expliqué par le manque de temps dont souffrent les conseillers pédagogiques. En effet, les conseillers doivent travailler dans un nombre important d'écoles (CSÉ, 2014). Cela peut pousser les conseillers pédagogiques à choisir des pratiques plus directives qu'agentives. Par ailleurs, le manque d'agentivité constaté dans les objectifs de soutien du processus d'enseignement des enseignantes peut être expliqué par le rôle important attribué à la direction de l'école dans la description de ses compétences professionnelles (MÉLS, 2008). En l'absence d'une loi de la formation continue des enseignants, cette description, qui donne un grand rôle à la direction, semble l'encourager à vouloir imposer des objectifs au lieu de les faire émerger des enseignants, ce qui n'est pas cohérent avec la description de son rôle dans la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) et dans les orientations de la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999).

4.3.2. Interrelation entre le processus d'accompagnement des enseignantes par la conseillère pédagogique et ses caractéristiques individuelles

Les résultats de la présente étude ont décrit l'interrelation entre le processus d'accompagnement et plusieurs caractéristiques des deux conseillères pédagogiques ayant participé à l'étude. Dans les lignes qui suivent, les principales interrelations sont discutées à la lumière du cadre conceptuel de l'étude et de la problématique soulevée.

4.3.2.1. Interrelation entre le processus d'accompagnement et les formations et expériences antérieures de la conseillère pédagogique et ses connaissances acquises

Les résultats obtenus ont montré une interrelation entre d'une part le processus d'accompagnement des deux conseillères pédagogiques et d'autre part leurs formations et expériences passées et leurs connaissances acquises. Par exemple, les deux conseillères pédagogiques ont fixé des objectifs qui sont cohérents avec leurs expériences passées, ce qui peut signifier qu'elles s'inspirent de ces expériences pour accompagner les enseignantes.

Le résultat de l'interrelation entre le processus d'accompagnement d'un côté et les formations, les expériences antérieures de la conseillère pédagogique et ses connaissances acquises d'un autre côté, confirme l'importance accordée à ces caractéristiques individuelles

dans le cadre conceptuel de l'étude. Selon Atteberry et Bryk (2011), le conseiller pédagogique amène avec lui dans l'accompagnement une expertise issue de ses formations et expériences passées. Les connaissances variées des deux conseillères pédagogiques rejoignent les constats de Lessard (2008) et Verdy (2005) selon qui les conseillers pédagogiques ont des connaissances variées (des savoirs de terrain, des savoirs théoriques et des savoirs de conseilance).

Ce résultat fait ressortir une bonne base de connaissances chez les deux conseillères pédagogiques. Ceci ne peut pas être expliqué par des facteurs liés au contexte québécois qui offre peu de formation spécifique aux conseillers pédagogiques (CSÉ, 2014). En fait, ce résultat peut s'expliquer plutôt par la participation prolongée des deux conseillères pédagogiques à des recherches-actions, par leur autoformation et par leur travail de collaboration. Ce résultat rejoint en partie celui de Lessard (2008) qui indique la présence de savoirs de terrain qui constituent la connaissance qu'accumule l'accompagnateur d'abord au cours de ses années d'enseignement et ensuite pendant ses années d'accompagnement d'enseignants.

Par ailleurs, le fait que les deux conseillères pédagogiques aient rapporté des expériences positives de l'accompagnement qu'elles ont reçu et qu'elles reçoivent toujours de leur direction des services éducatifs montre l'importance de son leadership. Ce résultat rejoint celui du CSÉ (2014).

4.3.2.2. Interrelation entre le processus d'accompagnement et les conceptions de la conseillère pédagogique

Les résultats des deux études de cas ont montré à quel point le processus d'accompagnement des deux conseillères est cohérent avec leurs conceptions de l'accompagnement, du développement des enseignants et du rôle du conseiller pédagogique et de la direction. Or, c'est la conception de l'accompagnement qui est reliée au plus grand nombre de phases du processus d'accompagnement, c'est-à-dire l'identification d'objectifs, la mise en œuvre de pratiques et le contrôle des pratiques et des résultats. Par exemple, Sophie, qui a soutenu à la fois le contrôle de pratiques des enseignantes, leur mise en œuvre de l'apprentissage et leurs conceptions et leur perception d'elles-mêmes, concevait l'accompagnement comme un acte complexe où toutes ces composantes doivent être soutenues. Joëlle, quant à elle, concevait

que le rôle du conseiller pédagogique visait surtout à favoriser l'apprentissage des élèves alors qu'elle a ciblé l'amélioration par les enseignantes de leur soutien du processus d'apprentissage de l'élève.

Le résultat de l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les conceptions de la conseillère pédagogique confirme l'importance accordée aux conceptions du conseiller pédagogique dans le cadre conceptuel de l'étude. En effet, comme l'expliquent Lafortune et Martin (2004), l'accompagnateur s'engage dans le processus d'accompagnement avec ses conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage qui seront à leur tour transformées par l'expérience. L'apport de ce résultat est de prendre en compte la conception de l'accompagnement et du rôle du conseiller pédagogique alors que cet aspect est absent du cadre conceptuel.

Ce résultat peut être expliqué par des facteurs liés au contexte de travail du conseiller pédagogique. En effet, de plus en plus, des initiatives ayant pour objet le développement professionnel des conseillers pédagogiques voient le jour ces dernières années au Québec et ailleurs (Landry et Larocque, 2013). Ces initiatives pouvaient avoir l'impact d'aider les conseillers pédagogiques à développer davantage leur conception de l'accompagnement.

Par ailleurs, les deux conseillères pédagogiques n'avaient pas la même conception du rôle de la direction. Alors que Sophie considérait que Gabrielle devait assurer le suivi de la réalisation des activités de développement professionnel, Joëlle concevait que c'est la direction qui a le rôle de soutenir les enseignants dans le long terme. Cette différence de conception peut s'expliquer par le manque de définition claire du rôle du conseiller pédagogique dans les écoles. Comme le mentionne Héon (2004), les rôles et les tâches actuels des conseillers pédagogiques sont souvent soumis à des définitions et à des négociations locales. Ainsi, « on peut s'attendre à ce que [leurs] rôles et [leurs] tâches varient selon le type de gestion et suivant les divers acteurs présents dans le milieu scolaire » (Lessard *et al.*, 2003, p. 6).

4.3.2.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement et les perceptions la conseillère pédagogique de son agentivité et son autoefficacité

Les résultats de la présente recherche ont montré l'interrelation qui existe entre les perceptions d'autoefficacité et d'agentivité des conseillères pédagogiques et la qualité de leurs pratiques d'accompagnement. En effet, les deux conseillères avaient des perceptions positives de l'atteinte de leurs buts et d'avoir un mot à dire dans leur accompagnement.

Ce résultat confirme l'importance accordée à ces deux perceptions dans le cadre conceptuel de l'étude. En effet, selon Butler, Schnellert et MacNeil (2015), l'engagement des personnes dans des initiatives de changement dépend aussi bien de leur perception à avoir leur mot à dire dans l'identification des objectifs à atteindre et de la façon d'y arriver, que de leur perception de compétence à atteindre ces objectifs.

Les perceptions positives d'autoefficacité et d'agentivité constatées chez les deux conseillères pédagogiques peuvent être expliquées par la longue expérience qu'elles ont comme conseillères pédagogiques. En effet, Duchesne (2013), Duchesne et Gagnon (2013; 2014) et Walker *et al.* (2008) ont montré qu'un lien existe entre l'autoefficacité perçue et le nombre d'années d'expérience en tant que conseiller pédagogique.

Le facteur lié au contexte québécois qui peut expliquer ces perceptions positives pourrait être la place qu'ont prise, ces dernières années, les services éducatifs des commissions scolaires auxquelles sont associés les conseillers pédagogiques, dans le développement professionnel des enseignants (CSÉ, 2014). Ce résultat rejoint celui de Héon (2004) selon qui « les conseillers pédagogiques rencontrés disent qu'ils ont une grande autonomie dans leur travail. Bien qu'ils ne décident pas des mandats, ils accordent beaucoup d'importance au fait qu'ils décident de la manière d'atteindre les buts fixés » (Héon, 2004, p. 4).

4.3.2.4. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de la conseillère pédagogique de la situation de développement professionnel proposée et de son rôle dans celle-ci

Les résultats obtenus ont montré une interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception qu'ont les deux conseillères pédagogiques de la situation de développement professionnel proposée et de leur rôle dans celle-ci. Par exemple, alors que Joëlle percevait que l'accompagnement visait à la fois la maîtrise du programme de lecture et la révision de la conception de lecture des enseignantes, elle a soutenu ces deux caractéristiques chez les enseignantes. De plus, comme sa perception de son rôle était d'agir à titre de conseillère plutôt que d'être une figure d'autorité pour les enseignantes, elle a évité de confronter les idées des enseignantes malgré son désaccord avec certaines d'entre elles.

Ce résultat peut être expliqué par l'importance donnée à la perception de la situation de développement professionnel dans le cadre conceptuel de l'étude. En effet, le conseiller pédagogique manifeste son engagement selon son adhésion à l'esprit de la situation de développement professionnel (Atteberry et Bryk, 2011). Ce constat rejoint celui de Cartier et Butler (2016) selon qui « la relation entre les éléments contextuels et l'apprentissage des individus dépend de la manière dont ces derniers perçoivent et interprètent les informations dans ce contexte » (p. 8).

Des facteurs liés au contexte québécois peuvent expliquer la perception du rôle constaté chez les deux conseillères pédagogiques. Les deux se voyaient plutôt comme des accompagnatrices qui soutenaient les enseignantes dans leur processus de développement professionnel. Cette perception va dans le sens du rôle qu'on leur demande de jouer de plus en plus. En effet, comme le constatent Lessard et Des Ruisseaux (2004), les conseillers pédagogiques « sont moins des formateurs ou des experts que des accompagnateurs et des facilitateurs du processus de changement et d'appropriation du changement par les enseignants » (p. 143).

4.3.2.5. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de la conseillère pédagogique des enseignantes

Les résultats obtenus ont décrit l'interrelation entre le processus d'accompagnement des conseillères pédagogiques et leur perception des enseignantes accompagnées et de leurs pratiques. Plus spécifiquement, une cohérence a été constatée entre les perceptions des deux conseillères pédagogiques et la manière dont elles identifient des objectifs, mettent en œuvre des pratiques et contrôlent les pratiques et les résultats. Par exemple, les deux conseillères pédagogiques n'étaient pas satisfaites des résultats de l'apprentissage des enseignantes alors que leur perception de ces enseignantes et de leur pratique reflétait cette insatisfaction. Ce résultat montre l'interrelation étroite entre la phase du contrôle des résultats et les perceptions qu'a l'accompagnateur des accompagnées. Un contrôle constant de ces perceptions devrait accompagner le contrôle des résultats pour mieux les interpréter. C'est ce que Joëlle semblait décider de faire lorsqu'elle n'était plus sûre des résultats obtenus.

La perception que le conseiller pédagogique a des enseignants ne faisant pas partie du cadre conceptuel de l'étude, ce résultat constitue une amélioration importante à ce cadre. En effet, il est important de considérer les perceptions qu'a le conseiller pédagogique des enseignants accompagnés puisque ces perceptions peuvent moduler son choix d'objectifs et de pratiques, et la manière dont il interprète les résultats. En effet, « la relation entre les éléments contextuels et l'apprentissage des individus dépend de la manière dont ces derniers perçoivent et interprètent les informations dans ce contexte » (Cartier et Butler, 2016, p. 8).

Le résultat sur l'interrelation entre les perceptions de la conseillère pédagogique et son processus d'accompagnement peut être expliqué par des facteurs liés au contexte québécois. En effet, les conseillers pédagogiques rencontrent des résistances de la part des enseignants (CSÉ, 2014). Cette résistance pourrait être à la source des perceptions constatées chez les deux conseillères pédagogiques.

4.3.2.6. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la perception de la conseillère pédagogique du leadership de la directrice

Il existe une interrelation entre la perception positive du leadership de la directrice d'école et le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique selon les résultats de cette étude. Plus précisément, alors que les deux conseillères pédagogiques ont une perception positive de la directrice de l'école, elles ont accepté sa demande et ont planifié, mis en œuvre et contrôlé des pratiques d'accompagnement cohérentes avec cette demande. De plus, un contrôle de résultat qui tient compte de son rôle dans le développement professionnel des enseignantes ressort de l'analyse des données.

Ce résultat confirme l'importance accordée au leadership de la direction dans le cadre conceptuel de l'étude. En effet, le leadership de la direction peut favoriser ou entraver le développement professionnel des enseignants (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015).

Ce résultat peut s'expliquer par la place importante accordée à la direction d'école dans les dernières réformes du système d'éducation du Québec, les directions d'écoles étant appelées à jouer un rôle central dans le développement professionnel des enseignants (MÉLS, 2008). En effet, « dans certaines commissions scolaires, le directeur n'est pas seulement consulté, c'est lui qui définit les besoins de son école et qui enjoint au conseiller pédagogique d'y répondre » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 151).

4.3.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement des enseignantes par la conseillère pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école

Les résultats obtenus dans la présente étude montrent que les interrelations du processus d'accompagnement s'opèrent surtout avec le leadership de la directrice de l'école, la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignantes et leur culture de changement. Des interrelations peuvent exister entre le processus d'accompagnement et le processus d'apprentissage et d'enseignement des enseignantes, mais cela n'a pas fait l'objet de cette étude. Dans les lignes qui suivent, ces interrelations sont présentées et discutées à la lumière du cadre conceptuel et de la problématique de l'étude.

4.3.3.1. Interrelation entre le processus d'accompagnement et le leadership de la directrice de l'école

Une interrelation est constatée entre le processus d'accompagnement et le leadership exercé par les deux directrices d'école. En effet, dans les deux cas, ce sont elles qui ont fait la demande d'accompagnement aux conseillères pédagogiques, elles leur ont rapporté les informations observées sur la situation problématique cernée et elles leur ont fait part de leur objectif, lequel a été par la suite adopté par les deux conseillères. Par ailleurs, une variation de l'exercice du leadership a été constaté entre les deux directrices. En effet, dans le cas de l'accompagnement de Joëlle, la directrice a été présente à la rencontre d'accompagnement et elle a mis en œuvre des pratiques d'accompagnement fréquentes. De plus, alors que Gabrielle a offert deux demi-journées consécutives plus une troisième journée d'accompagnement, Adèle n'a offert qu'une heure et a demandé aux enseignantes de rester une heure après les heures de l'école, ce qui a donné un total de deux heures d'accompagnement.

Le résultat de l'interrelation entre le processus d'accompagnement et le leadership de la directrice de l'école confirme l'importance accordée, dans le cadre conceptuel de l'étude, au leadership de la direction dans l'accompagnement. En effet, les directions d'écoles jouent un rôle prépondérant dans le développement professionnel des enseignants. Ils peuvent soutenir leur processus d'apprentissage et d'enseignement en leur permettant d'accéder à des ressources et encourager leur agentivité (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015). Pourtant, dans les deux cas étudiés, un leadership plutôt directif et un manque de perception d'agentivité par les enseignantes ont été constatés. Selon Butler, Schnellert et MacNeil (2015), c'est plutôt le leadership distribué qui permet aux enseignants de percevoir leur agentivité à l'école et ainsi mieux s'impliquer dans leur processus de développement professionnel.

Le résultat de l'interrelation entre le processus d'accompagnement et le leadership de la directrice de l'école peut être expliqué par des facteurs liés au contexte de travail des conseillers pédagogiques. En effet, l'absence constatée d'une description légale du rôle du conseiller pédagogique dans le développement professionnel des enseignants (Éditeur officiel du Québec, 2018, août; MÉQ, 1999), la surcharge de travail qu'ils vivent (CSÉ, 2006; 2014) et l'absence

d'une loi qui encadre la formation continue des enseignants (Desjardins, 2015) peut amener la direction d'école à prendre plus de place dans le développement professionnel des enseignants.

Par ailleurs, le résultat du rôle qu'ont joué les deux directrices dans l'identification de l'objectif principal d'accompagnement n'est pas cohérent avec le rôle du directeur décrit dans la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) et les orientations de la formation continue des enseignants (MÉQ, 1999). En effet, le directeur a le rôle de consulter les enseignants, d'informer la commission scolaire de leurs besoins de *perfectionnement* et de veiller à l'organisation des activités de *perfectionnement* dans son école (Éditeur officiel du Québec, 2018, août). Ce constat rejoint celui de Lessard et Des Ruisseaux (2004) qui ont constaté que « dans certaines commissions scolaires, le directeur n'est pas seulement consulté, c'est lui qui définit les besoins de son école et qui enjoint au conseiller pédagogique d'y répondre » (p. 151).

Le résultat sur la différence de l'exercice du leadership des deux directrices peut être expliqué d'abord par la contradiction entre le rôle du directeur décrit dans la LIP (Éditeur officiel du Québec, 2018, août) et celui décrit dans le référentiel des compétences professionnelles du directeur d'école (MÉLS, 2008). En effet, alors que le premier donne au directeur le rôle de consultation et d'organisation des activités de développement professionnel, le deuxième lui donne un rôle d'accompagnement au développement professionnel. Par exemple, pour soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves, le directeur est appelé à « [accompagner] les équipes de travail dans la recherche et l'application de stratégies éducatives les mieux adaptées aux besoins des élèves à qui elles s'adressent » (MÉLS, 2008, p. 35).

La différence de l'exercice du leadership des deux directrices quant aux occasions de développement professionnel offertes peut être expliquée par la variation des contextes. En effet, d'un contexte à l'autre, les rencontres avec les conseillers pédagogiques peuvent aller d'une fréquence hebdomadaire à une absence totale (Mangin, 2007). Cela peut avoir un lien avec les multiples compressions budgétaires visant « la réduction des dépenses liées à la formation » dans les commissions scolaires (CSÉ, 2014, p. 47).

4.3.3.2. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignantes

Une interrelation a été constatée entre le processus d'accompagnement et la culture de développement professionnel des enseignantes. Par exemple, alors que les deux conseillères pédagogiques avaient fixé des objectifs pour faire travailler les enseignantes en équipe, très peu de collaboration a été constatée chez les enseignantes de l'école 1 alors qu'une collaboration seulement au niveau de la planification des leçons a été constatée chez les enseignantes de l'école 2.

Ce résultat confirme l'importance accordée à la culture des enseignants dans le cadre conceptuel de l'étude. En effet, la culture où il y a une collaboration au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement facilite l'accompagnement du conseiller pédagogique (Atteberry et Bryk, 2011).

Le résultat du manque de collaboration, présent à des degrés différents dans les deux écoles, rejoint les constats de Savoie-Zajc *et al.* (2011) selon qui un travail reste à faire pour amener les enseignants à collaborer davantage entre eux. En effet, les conseillers pédagogiques rapportent souvent de la résistance de la part des enseignants « notamment à voir d'autres professionnels [...] entrer dans leur classe » (Cartier et Bélanger, 2012, p. 52).

4.3.3.3. Interrelation entre le processus d'accompagnement et la culture de changement des enseignantes

Une interrelation a été constatée entre le processus d'accompagnement et la culture de changement des enseignantes des deux écoles. En effet, le contrôle des résultats de l'apprentissage des enseignantes fait par les deux conseillères pédagogiques est cohérent avec la culture de changement que partageaient les enseignantes. Les enseignantes des deux écoles avaient une perception positive du changement, à condition que leurs choix soient respectés. Selon elles, le changement était positif en soi, mais il ne devait être ni imposé ni figé.

Le résultat sur l'interrelation entre le processus d'accompagnement et la culture de changement des enseignantes apporte une amélioration du cadre conceptuel de la présente étude

qui n'a pas considéré la culture de changement des enseignants, c'est-à-dire leur perception partagée du changement de pratiques et leur réaction face au changement à l'école.

Le résultat sur la présence de culture de changement plutôt timide constatée dans les deux écoles peut être expliqué par des facteurs liés au contexte québécois où une résistance au changement et une culture d'isolement demeurent constatées dans les écoles (Savoie-Zajc *et al.*, 2011). De plus il peut être expliqué par le caractère imposé des activités de développement professionnel qui demeure présent au Québec et ailleurs. En effet, malgré le processus de consultation mis en place dans toutes les commissions scolaires du Québec, plusieurs enseignants pensent que leurs besoins sont encore négligés (CSÉ, 2014). Comme le souligne Draelants (2007), c'est souvent le conseiller pédagogique « qui incarne au quotidien le changement imposé “d'en haut” et perçu de manière très négative » (, p. 165).

Conclusion

La présente thèse a abordé la question de recherche suivante : lors d'un accompagnement dans une école, *comment le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique est-il relié à ses caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du contexte de l'école?*. Pour y répondre, un cadre conceptuel a été d'abord élaboré à l'aide de modèles théoriques établis et de recherches empiriques du domaine. Celui-ci définit l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école comme un processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis, favorisant l'agentivité des enseignants et relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école. Ce cadre conceptuel a constitué le guide d'une étude de cas multiples intégrés menée auprès de deux conseillères pédagogiques de la grande région de Montréal. Elles accompagnaient chacune une équipe d'enseignantes dans leur école. Les résultats de l'étude présentent ainsi des apports et des limites sur les plans théorique, méthodologique, empirique et pratique et ils suggèrent des pistes de recherches futures.

Apport théorique de l'étude

Sur le plan théorique, l'étude présente deux contributions théoriques au domaine de l'accompagnement au développement professionnel des enseignants par le conseiller pédagogique. La première se rapporte à la conceptualisation de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique comme un processus relié aux caractéristiques individuelles et contextuelles. La deuxième est celle de la description détaillée des composantes des trois concepts de l'accompagnement. Ces deux apports sont présentés dans ce qui suit.

L'accompagnement comme un processus relié aux caractéristiques individuelles et contextuelles

L'étude du concept d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école selon la perspective de l'autorégulation de l'apprentissage (p. ex. Cartier et Butler, 2016) a permis de le décrire de manière plus précise. En effet, en se basant sur des

auteurs du domaine de l'autorégulation de l'apprentissage (Butler et Schnellert, 2012; Butler, Schnellert et Cartier, 2013; Butler, Schnellert et MacNeil, 2015) pour étudier l'accompagnement, les résultats de l'étude ont permis de montrer l'importance de la considération de l'aspect complexe, dynamique, précis, orienté, agentif et interrelié du processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école.

L'aspect complexe du processus d'accompagnement a été observé dans la variété des objectifs et des pratiques qui visaient le soutien du processus d'apprentissage des enseignants, leur processus d'enseignement et leurs caractéristiques individuelles, la hiérarchisation des objectifs en sous-objectifs, le nombre de composantes ciblées liées à l'enseignant, la variété des ressources mobilisées ainsi que dans le nombre d'objectifs dont l'atteinte de résultats a été contrôlée. Alors que des études antérieures (Butler et Schnellert, 2012 ; Butler, Schnellert et Cartier, 2013) ont montré que l'enseignant, dans son développement professionnel, s'engage dans deux processus différents (pour son propre apprentissage ou pour l'apprentissage de ses élèves), la présente recherche a montré qu'en effet, le conseiller pédagogique peut avoir comme objectif de soutenir l'un ou l'autre processus. En plus du processus d'apprentissage et d'enseignement, l'étude a montré que le conseiller pédagogique peut viser à soutenir aussi des caractéristiques des enseignants ou simplement s'informer sur eux pour mieux les accompagner. Ces deux derniers objectifs constituent un apport de l'étude étant donné qu'ils n'ont pas été conceptualisés de façon explicite auparavant. En effet, les deux versions du modèle de Butler et Schnellert (2012) et Butler, Schnellert et Cartier (2013) n'ont abordé que les phases du processus d'apprentissage et d'enseignement. Certaines caractéristiques ont été certes considérées dans le modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) et de Cartier (2009). Or, alors que Butler, Schnellert et MacNeil (2015) ont considéré que la perception d'agentivité et d'autoefficacité des enseignants alimente le processus de développement professionnel, Cartier (2009) a considéré les connaissances antérieures, la motivation, les émotions et l'interprétation des exigences de l'activité comme des composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage.

L'aspect dynamique du processus d'accompagnement a été observé dans les cycles itératifs d'accompagnement où une poursuite des mêmes objectifs à travers les cycles a été

constatée et de nouveaux objectifs ont émergé. Ce cycle itératif est constitué de cinq phases : l'identification d'objectifs d'accompagnement, la planification des pratiques d'accompagnement, la mise en œuvre des pratiques, le contrôle des pratiques et des résultats et l'ajustement des objectifs et des pratiques. Durant ces phases, des ressources variées sont mobilisées. Ce résultat a montré que les composantes du processus d'accompagnement inspirées du modèle de développement professionnel des enseignants de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) ont pu servir à décrire aussi le processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique.

L'aspect précis du processus d'accompagnement a été mis en évidence par l'identification d'objectifs et de sous-objectifs clairs et atteignables, soit à court ou à moyen terme.

L'aspect orienté du processus d'accompagnement a été décelé d'abord dans le lien qui peut être fait entre les objectifs et le problème observé et ensuite dans la cohérence de la planification, de la mise en œuvre, du contrôle et de l'ajustement avec les objectifs identifiés.

L'aspect agentif du processus d'accompagnement a été observé dans les objectifs et les pratiques d'accompagnement qui permettent à l'enseignant d'exercer son agentivité. Par exemple, le fait de demander aux enseignantes de présenter leurs pratiques et de les écouter leur permet de percevoir que leur voix est entendue.

Enfin, l'aspect interrelié du processus d'accompagnement a été observé dans la cohérence de certaines pensées et pratiques avec plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et quelques caractéristiques du contexte de l'étude. Par exemple, une cohérence a été établie entre d'une part, les objectifs identifiés et d'autre part, les conceptions de la conseillère pédagogique et le leadership de la direction d'école.

Ainsi, cette contribution théorique à la description de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique comme un processus complexe, dynamique, précis, orienté, agentif et interrelié permet d'enrichir ce domaine qui a été, jusqu'à nos jours, étudié du point de vue d'autres perspectives (p. ex. la perspective socioconstructiviste : Lafortune, 2008a; 2008b). De plus, elle permet d'élargir le champ de recherche de l'autorégulation de l'apprentissage, qui

a étudié jusqu'à nos jours l'apprentissage des élèves, des enseignants et des conseillers pédagogiques, par l'étude d'un nouveau phénomène qui est l'accompagnement des enseignants.

Description détaillée des composantes des trois concepts de l'accompagnement

L'étude a permis de mieux décrire les trois concepts de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école alors que les modèles d'accompagnement disponibles (Atteberry et Bryk, 2011 ; Lafortune et Martin, 2004) n'ont pas mis en valeur toutes ses composantes. Comme le montrent la Figure 7 et la Figure 8, l'étude a confirmé la pertinence de la plupart des composantes et des aspects issus du cadre de référence initial (déjà conceptualisé ou étudié dans des recherches antérieures) et elle a ajouté des composantes, des aspects et des interrelations non considérés auparavant à cette conceptualisation. Toutes les composantes du cadre de référence modifié à la suite de l'étude sont représentées à la Figure 7 qui affiche les trois concepts de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique et leurs composantes. De plus, elle indique la présence d'interrelation entre d'une part, le processus d'accompagnement et d'autre part, les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école. Comme il était impossible d'illustrer toutes les pratiques d'accompagnement documentées dans la même figure, elles ont été présentées à la Figure 8. Dans les deux figures, les éléments n'ayant pas subi de modification sont ceux issus du cadre conceptuel initial. Les composantes et les aspects en italique constituent, quant à eux, l'apport des données par rapport au cadre initial. Les éléments barrés sont les aspects ayant été précisés (p. ex. la relation entre les membres de l'école) ou abandonnés puisqu'ils n'ont pas été observés dans les données. Enfin, les caractéristiques en couleur bleue sont celles pour lesquelles une interrelation avec le processus a été observée.

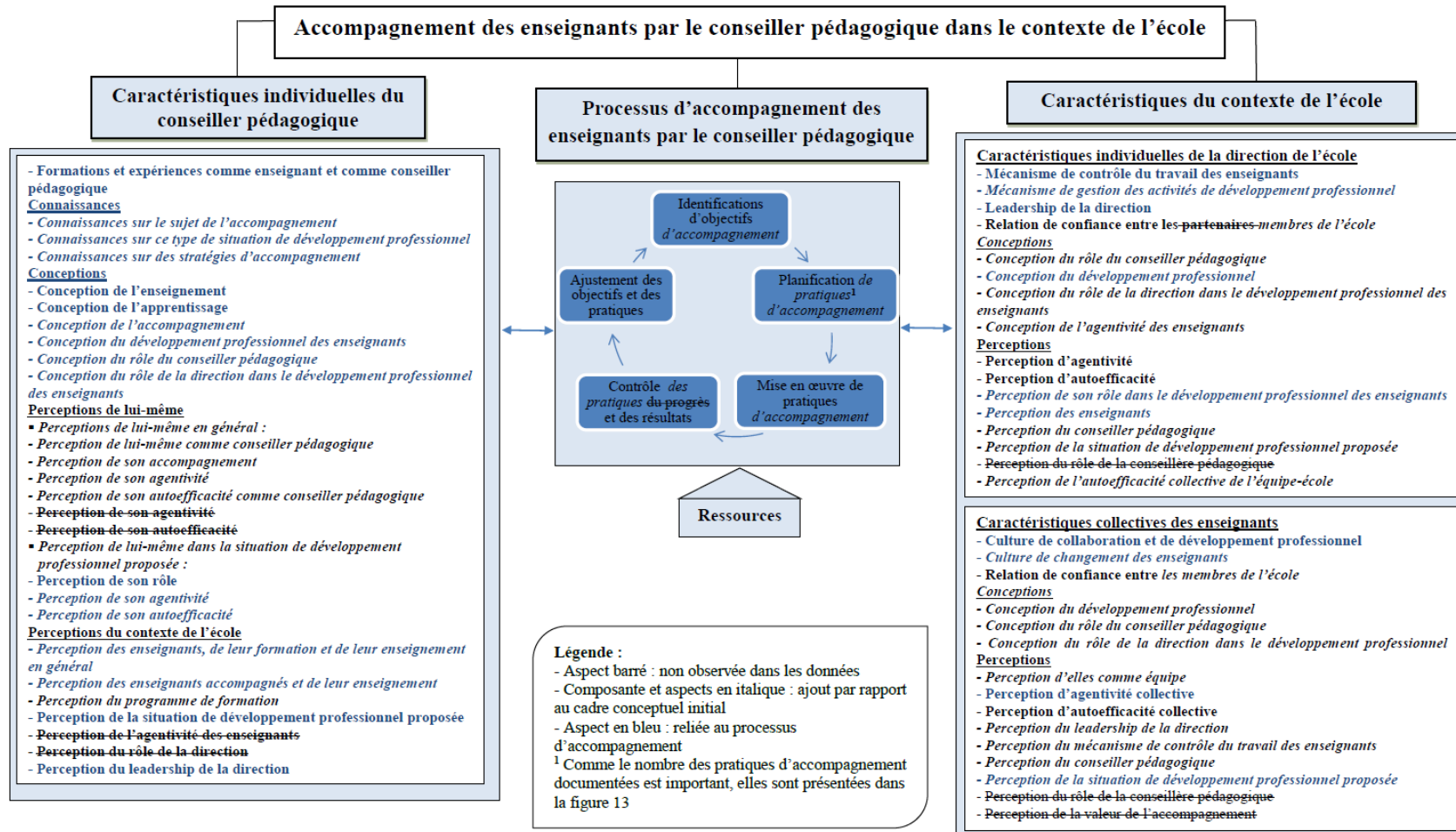


Figure 7 : Apport théorique des résultats de l'étude à l'amélioration du cadre conceptuel de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

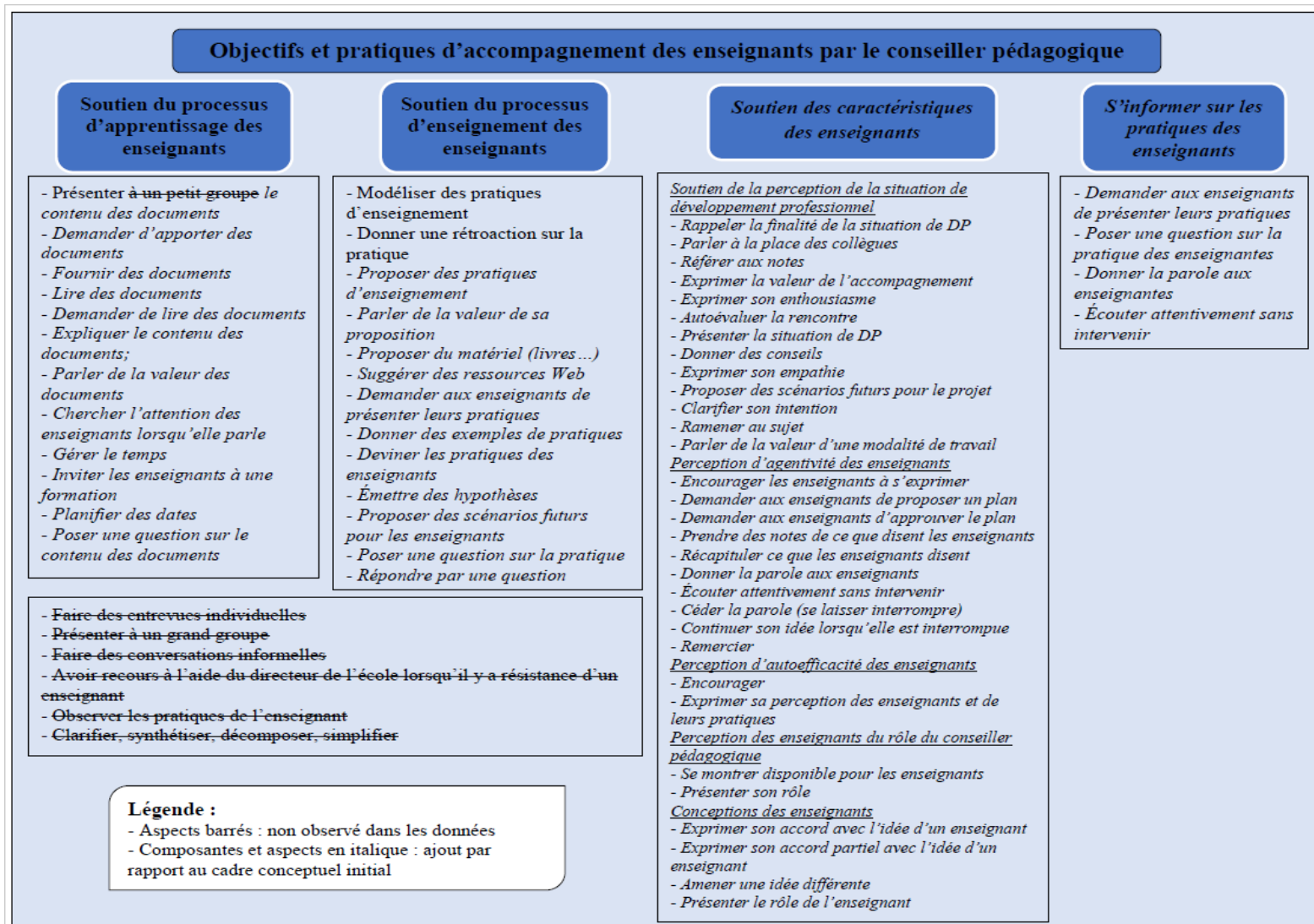


Figure 8 : Apport théorique des résultats de l'étude à la description des objectifs et des pratiques d'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique

Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

L'étude empirique des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, empruntées des modèles d'accompagnement qui ont constitué la référence du cadre conceptuel initial (Atteberry et Bryk, 2011 ; Lafortune et Martin, 2004) et celles qui ont été documentées dans les recherches consultées, a montré que la plupart de ces caractéristiques s'avèrent pertinentes, mais que leur exhaustivité demeure lacunaire. En effet, alors que les deux modèles ont considéré les connaissances du conseiller pédagogique, Atteberry et Bryk (2011) ne les ont pas précisées et Lafortune et Martin (2004) ont considéré seulement les connaissances de l'objet d'enseignement et des théories de l'apprentissage. En plus, des connaissances sur le sujet de l'accompagnement (qui se rapporte à ce que nomment Lafortune et Martin (2004) objet d'enseignement), les résultats de la présente étude ont permis d'identifier deux autres types de connaissances non considérées dans les modèles antérieurs : les connaissances sur le type de situation de développement professionnel et les connaissances sur les stratégies d'accompagnement. Les processus d'accompagnement antérieurs permettent à la conseillère pédagogique de développer un répertoire de connaissances qui lui sert dans des processus ultérieurs. Par exemple, Sophie a réutilisé ses connaissances acquises sur l'utilisation d'un schéma d'une formation reçue auparavant pour accompagner les enseignantes.

De plus, parmi les caractéristiques suggérées par Atteberry et Bryk (2011), les résultats de l'étude ont montré l'importance de considérer en effet les formations, les expériences et les connaissances du conseiller pédagogique. Des liens ont été observés entre ces caractéristiques et les pensées et pratiques des conseillères pédagogiques.

Enfin, la contribution de Lafortune et Martin (2004) à la conceptualisation des conceptions s'est révélée importante. En effet, des interrelations ont été constatées entre les conceptions des conseillères pédagogiques et leur processus d'accompagnement. Pourtant, en plus de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage, les résultats de la présente étude ont montré la présence d'autres conceptions : conception de l'accompagnement, conception du développement professionnel des enseignants, conception du rôle du conseiller pédagogique et conception du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants. Les

données ont montré que les conseillères ont évoqué à plusieurs reprises des conceptions distinctes.

Par ailleurs, le modèle distingue entre les perceptions générales et les perceptions spécifiques du conseiller pédagogique. Cette distinction n'a été relevée dans aucun modèle consulté. Or, les résultats de la présente étude ont montré que la perception qu'a la conseillère pédagogique des enseignants en général peut aussi être reliée à ses pratiques. Par exemple, Sophie a tenté de conscientiser les enseignantes sur les méthodes d'évaluation actuelles alors qu'elle pense que les enseignants en général ont de la difficulté à fonder leur évaluation sur le jugement professionnel. Cette perception semble alors orienter son choix de pratiques.

De plus, le cadre proposé dans la présente étude trace une distinction entre les perceptions de soi et les perceptions du contexte tel que le présente la théorie sociocognitive de Bandura. Pour cet auteur, ce n'est pas seulement le contexte qui influence les comportements des individus, mais c'est aussi leur perception de ce contexte (Bandura, 1991). Cette distinction n'est pas explicite dans les modèles consultés.

Enfin, une distinction est faite entre la conception, comme représentation mentale élaborée d'un phénomène non lié directement à une réalité perçue, et la perception, qui est le point de vue ou l'opinion de la personne sur un phénomène réel tel qu'il est perçu. Cette distinction est peu évidente dans les modèles et les recherches consultés. Or, les données de la présente étude ont montré que les conseillères pédagogiques évoquent ce qu'elles pensent être idéale et ce qu'elles perçoivent réellement, et ce, de manière fréquente et parfois dans un même discours. Ces deux évocations ne peuvent pas être considérées identiques même si elles peuvent porter sur la même question (p. ex. rôle du conseiller pédagogique).

Ainsi, les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique comportent ses formations et ses expériences comme enseignant et comme conseiller pédagogique, ses connaissances, ses conceptions, ses perceptions de lui-même en général et de lui-même dans la situation de développement professionnel proposée et ses perceptions du contexte de l'école qui impliquent, entre autres, sa perception des enseignants en général et des enseignants accompagnés en particulier.

Caractéristiques du contexte de l'école

L'étude empirique des caractéristiques du contexte de l'école issues des modèles d'accompagnement ayant constitué la référence du cadre conceptuel initial (Atteberry et Bryk, 2011 ; Butler, Schnellert et MacNeil, 2015) a montré la pertinence de la plupart d'entre elles, mais leur manque d'exhaustivité. Les résultats des caractéristiques du contexte de l'école n'ont certes pas été tous présentés dans la présente thèse vu l'absence de constat de leur interrelation avec le processus d'accompagnement. Or, leur étude est importante non seulement pour vérifier la présence d'interrelation, mais aussi pour mieux conceptualiser les pratiques de soutien des caractéristiques des enseignantes durant les analyses. En effet, lors de la conceptualisation, un aller-retour a été réalisé entre les différentes composantes du modèle afin d'en assurer la rigueur.

Toutes les composantes des caractéristiques du contexte de l'école du modèle de Atteberry et Bryk (2011) ont été documentées dans la présente étude. Il s'agit du mécanisme de contrôle du travail de l'enseignant, le leadership de la direction et la culture de collaboration et de développement professionnel des enseignants. Ces caractéristiques semblent jouer un rôle important dans l'orientation du processus d'accompagnement. Or, alors que Atteberry et Bryk (2011) associent chaque type de contrôle à la culture qui règne dans l'établissement, aucune association n'a pu être constatée. Le mécanisme de contrôle du travail des enseignants adopté semble plutôt lié aux conceptions de la direction, à ses perceptions des enseignants et à ses objectifs. La seule composante de ce modèle qui a subi une modification à la suite des analyses est « la relation de confiance entre les partenaires » qui incluait le conseiller pédagogique. Elle a été remplacée par la « relation de confiance entre les membres de l'école ». En effet, lorsqu'elles parlent de confiance, les enseignantes parlent seulement de leur relation entre elles, avec la direction et avec les autres professionnels œuvrant à l'école (orthopédagogue, technicienne d'éducation spécialisée). La confiance, bien qu'abordée à plusieurs reprises, n'a jamais été relevée par rapport à la conseillère pédagogique. Chez les directrices, cet aspect n'a pas été relevé, mais il a été quand même gardé dans la conceptualisation finale étant donné qu'une des directrices a souligné l'importance de la confiance dans ses rapports avec la

conseillère pédagogique et les enseignants, mais elle n'a pas parlé de la nature de confiance qui existe à son école.

Les composantes du contexte de l'école provenant du modèle de Butler, Schnellert et MacNeil (2015) ont été aussi toutes relevées dans les données. Il s'agit de la perception d'autoefficacité et d'agentivité collective : deux concepts que les auteurs ont empruntés du modèle de Bandura (1997; 2000). Or, entre ces deux perceptions, c'est la perception d'agentivité collective des enseignantes qui semble avoir une interrelation avec le processus d'accompagnement dans les cas étudiés.

En ce qui concerne les deux composantes issues des recherches consultées (Lynch et Ferguson, 2010 ; Vanderburg et Stephens, 2010 ; Walpole et Blamey, 2008), aucune n'a été relevée dans les données. La perception du rôle du conseiller pédagogique a été remplacée par la conception du rôle du conseiller pédagogique puisque aucune perception du rôle réel que joue la conseillère pédagogique n'a été soulignée. Ce sont plutôt des représentations de la manière dont il doit assumer ce rôle qui ont été révélées. Quant à la perception des enseignants de la valeur de l'accompagnement, elle a été remplacée par leur perception de la situation de développement professionnel proposée. Cet aspect est plus large et englobe toutes les perceptions qu'ont les enseignantes de la situation de développement professionnel incluant, entre autres, la valeur qu'elles lui accordent et leur compréhension de ses objectifs. Ce choix a été effectué pour garder la cohérence entre la conceptualisation des caractéristiques des enseignants et celle des pratiques qui visent le soutien de ces caractéristiques.

De plus, à partir des caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus de conceptualisation a montré la pertinence d'étendre ces composantes à d'autres acteurs. Il s'agit, pour la direction, de ses conceptions (sa conception du développement professionnel, du rôle du conseiller pédagogique, de son rôle dans le développement professionnel des enseignants) et de ses perceptions (sa perception des enseignants, du conseiller pédagogique, de son rôle dans le développement professionnel des enseignants, de la situation de développement professionnel proposée, de l'autoefficacité collective de l'équipe-école). De plus, comme il peut être constaté, les données ont suggéré que « la conception de la direction de l'agentivité des enseignants », une conception non relevée chez les conseillères pédagogiques. Ce résultat peut

être expliqué par le rôle assigné à la direction d'école et aux conseillers pédagogiques au Québec. Alors que les conseillers pédagogiques sont au même niveau hiérarchique que les enseignants, ce sont les directions d'écoles qui ont le pouvoir de permettre le déploiement de l'agentivité chez les enseignants de leur école. En effet, alors que le cadre conceptuel initial ne considère pas cette conception, les données ont suggéré sa pertinence puisque l'agentivité qu'exercent les enseignantes réellement est différente de l'agentivité souhaitée pour elles dans les deux cas. Alors que les directrices pensent qu'il est important de donner du pouvoir aux enseignantes, peu d'agentivité exercée et une faible perception d'agentivité ont été constatés chez les enseignantes.

Les données ont aussi documenté les conceptions des enseignantes (conception du rôle du conseiller pédagogique, du développement professionnel, du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants) et leurs perceptions (leur perception du mécanisme de contrôle du travail des enseignants, du leadership de la direction et leur perception du conseiller pédagogique).

En plus des caractéristiques issues du cadre conceptuel, les résultats ont suggéré trois autres caractéristiques : le mécanisme de gestion des activités de développement professionnel, la perception que les enseignantes ont d'elles-mêmes en tant qu'équipe et la culture de changement des enseignants. En effet, chaque directrice adopte un mécanisme particulier et différent de son mécanisme de contrôle du travail des enseignants. De plus, la perception de soi a été spécifiée chez les enseignantes par la perception de groupe puisque ce sont les caractéristiques collectives et non individuelles qui ont été à l'étude. Enfin, les données ont suggéré la culture de changement des enseignants comme culture distincte de leur culture de collaboration et de développement professionnel. En fait, l'étude du concept de culture a aussi constitué un apport de la présente étude. Alors que sa définition est ambiguë et différente d'un auteur à l'autre, les données ont suggéré qu'il s'agit de perceptions, conceptions et pratiques pour lesquelles un consensus a été fait entre les enseignants.

Par ailleurs, dans les caractéristiques du contexte de l'école, le cadre conceptuel proposé distingue de manière explicite les caractéristiques individuelles de la direction d'école et les caractéristiques collectives des enseignants. Cette distinction n'était pas explicite dans les

modèles ayant conceptualisé le contexte de l'école (Atteberry et Bryk, 2011) ni dans les recherches l'ayant étudié (p. ex. Mangin, 2007).

Ainsi, les caractéristiques individuelles de la direction d'école sont : son mécanisme de contrôle du travail des enseignants, son mécanisme de gestion des activités de développement professionnel, son leadership, sa relation de confiance avec les membres de l'école, ses conceptions (conception du rôle du conseiller pédagogique, du développement professionnel, du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants, de l'agentivité des enseignants) et ses perceptions (perception de son agentivité de son autoefficacité, de son rôle dans le développement professionnel des enseignants, du conseiller pédagogique, de la situation de développement professionnel proposée, de l'autoefficacité collective de l'équipe-école). Les caractéristiques collectives des enseignants sont : leur culture de collaboration et de développement professionnel, leur culture de changement, leur relation de confiance, leurs conceptions (conception du développement professionnel, du rôle du conseiller pédagogique, du rôle de la direction dans le développement professionnel) et leurs perceptions (leur perception d'elles comme équipe, de leur agentivité collective, autoefficacité collective, du leadership de la direction, du mécanisme de contrôle de leur travail, du conseiller pédagogique, de la situation de développement professionnel proposée).

Processus d'accompagnement

Comme l'apport de l'étude à la description des aspects du processus d'accompagnement a été présenté dans la première section, il sera question ici uniquement des pratiques d'accompagnement et de leur alignement aux objectifs comme le montre la Figure 8. Dans ce qui suit, l'apport de l'étude à la description des pratiques issues des modèles théoriques et des résultats de recherches empiriques est d'abord présenté, suivi de l'apport de la conceptualisation des pratiques selon leur alignement aux objectifs poursuivis.

L'étude empirique des pratiques d'accompagnement issues du cadre conceptuel a permis de documenter surtout les pratiques pouvant cibler un groupe d'enseignants. Il s'agit de « modéliser des pratiques d'enseignement » et de « donner une rétroaction sur la pratique ». La pratique « présenter à un petit groupe » a été remplacée par « présenter le contenu d'un

document » puisque la présentation, dans les deux cas, a été faite en se référant à des documents. Les pratiques d'accompagnement qui n'ont pas été observées dans les données sont l'accompagnement individuel de l'enseignant (faire des entrevues individuelles, faire des conversations informelles, avoir recours à l'aide du directeur de l'école lorsqu'il y a résistance d'un enseignant, observer les pratiques de l'enseignant), l'accompagnement qui s'adresse à un large groupe d'enseignants (présenter à un grand groupe) ou les pratiques peu précises (clarifier, synthétiser, décomposer, simplifier). La conceptualisation a mené, par exemple, à l'abandon de la pratique « clarifier », qui est peu précise, pour la remplacer avec « clarifier son intention » et « expliquer le contenu des documents ».

Par rapport aux recherches empiriques, plusieurs pratiques documentées antérieurement ont été relevées dans les données (p. ex. la pratique de « gérer le temps » relevée par Duchesne et Gagnon, 2014). D'autres pratiques n'ont cependant pas été relevées (p. ex. l'observation et l'évaluation des élèves relevée par de Bean *et al.*, 2010). Enfin, des pratiques qui n'ont pas été documentées auparavant ont émergé des données (p. ex. rappeler la finalité de la situation de développement professionnel). La richesse des pratiques d'accompagnement documentées permet ainsi d'enrichir les connaissances déjà existantes.

Par ailleurs, la conceptualisation des pratiques d'accompagnement selon l'objectif poursuivi consiste un apport de la présente étude à la compréhension de ce concept très étudié dans les recherches antérieures. En effet, cette étude a permis de révéler quatre orientations : les pratiques de soutien de l'apprentissage des enseignants (p. ex. poser une question sur le contenu des documents), les pratiques de soutien de leur processus d'enseignement (p. ex. proposer des pratiques d'enseignement), les pratiques de soutien de leurs caractéristiques (p. ex. encourager les enseignants à s'exprimer) et les pratiques qui visent à s'informer sur leurs pratiques (p. ex. écouter attentivement sans intervenir). De plus, cette conceptualisation montre que certaines pratiques d'accompagnement peuvent servir à s'informer sur les enseignantes et à soutenir leur processus d'enseignement ou leurs caractéristiques (p. ex. demander aux enseignants de présenter leurs pratiques).

La conceptualisation des pratiques selon les objectifs permet ainsi de compléter les modèles qui ont conceptualisé les pratiques d'accompagnement selon leur niveau d'intervention

(Bean et *al.*, 2010). De plus, elle contribue à compléter les modèles ayant conceptualisé l'accompagnement du point de vue de l'enseignant (p. ex. Cartier et Bouchard, 2009). En effet, alors que ces modèles ont conceptualisé le soutien du processus de développement professionnel des enseignants, peu importe la pratique utilisée par le conseiller pédagogique, la présente étude a permis de montrer que ce soutien peut être réalisé en ayant recours à des pratiques d'accompagnement très variées.

Les limites de l'étude sur le plan théorique consistent surtout en l'absence de considération des caractéristiques individuelles des enseignants et de leur processus de développement professionnel dans l'étude de l'accompagnement des enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école. En effet, les résultats de l'étude ne permettent pas de décrire le processus d'enseignement et d'apprentissage des enseignants, ni leurs caractéristiques individuelles ni l'interrelation qui existe entre le processus d'accompagnement et ces trois concepts importants. Cela peut plutôt être réalisé dans des études qui décrivent l'accompagnement d'enseignants de façon individuelle et non en équipe, comme c'est le cas ici. De plus, la conceptualisation des pratiques selon l'objectif auquel elles sont reliées augmente certes leur précision, mais amplifie leur nombre, puisque certaines pratiques ont été divisées (p. ex. poser une question).

Apport méthodologique de l'étude

Sur le plan méthodologique, le devis de l'étude de cas multiples intégrés a montré son apport à la description en profondeur du phénomène complexe de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans son contexte naturel. En effet, documenter deux cas incluant chacun trois unités d'analyse a permis de mieux décrire les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique, le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'étude et a permis de confirmer la plupart des conclusions tirées du premier cas par celles tirées du deuxième cas.

Par ailleurs, la présente recherche a permis de mettre à l'essai divers outils de collecte (grille d'observation, guides d'entrevue) et d'analyse de données (grille de codage, grille de compilation, matrices d'interrelation). De plus, l'entrevue de groupe, avec la posture

de l'entrevue semi-dirigée, a permis de recueillir des données ciblées sur leurs caractéristiques collectives. En effet, bien que ces entrevues aient été relativement courtes, des données riches ont été recueillies étant donné le guidage de l'entrevue vers les informations souhaitées. Cela a été favorisé par la présentation, avant l'entrevue, des objectifs et de l'importance d'exprimer son opinion sur chaque perception annoncée d'une part, et d'autre part, par l'utilisation de cartes en guise de rappel durant celle-ci. Les enseignantes mettaient ainsi en commun leur perception et exprimaient, le cas échéant, la présence ou l'absence d'un consensus.

En ce qui concerne l'analyse, le codage mixte des données (Van der Maren, 1996) a permis de montrer comment une étude qui repose sur des données qualitatives peut étudier un phénomène de façon à la fois inductive et déductive et ainsi profiter des connaissances déjà existantes. Plusieurs méthodes d'analyse des données qualitatives existantes (p. ex. *constant comparative method* de Merriam, 1998) négligent les connaissances existantes pour faire émerger les concepts uniquement à partir des données. De plus, l'organisation des données sur les pratiques selon l'objectif poursuivi a permis de condenser les données. Enfin, l'analyse de l'interrelation, telle que réalisée, permet d'avoir le point de vue du chercheur. Or, plusieurs recherches ayant recours à des données qualitatives se contentent du point de vue des participants sur les phénomènes à l'étude (p. ex. Lynch et Ferguson, 2010).

Cela dit, les limites de l'étude sur le plan méthodologique pourraient être en lien avec le peu de triangulation des sources de données sur le contexte de l'école. Bien que ces données proviennent de l'observation et des entrevues, une observation en dehors des rencontres d'accompagnement pourrait mieux décrire les caractéristiques du contexte de l'école. De plus, d'autres unités d'analyse existantes dans le contexte de l'école pourraient être importantes à considérer pour comprendre la culture des enseignants (p. ex. élèves, parents, etc.). En outre, le recrutement de deux conseillères pédagogiques de la même commission scolaire qui ont l'habitude de travailler ensemble depuis des années avait certes son avantage, mais l'étude d'un cas différent permettrait probablement de donner un portrait plus riche. En effet, les deux cas présentaient beaucoup de similitudes au niveau des caractéristiques individuelles (p. ex. les formations et les expériences en tant que conseillères pédagogiques).

Par ailleurs, l'organisation des données selon l'objectif poursuivi a mené à mettre de côté certaines données qui ont émergé du codage mixte, bien que très peu, ce qui a restreint l'apport de l'induction à l'amélioration du cadre conceptuel. Enfin, l'analyse de l'interrelation pourrait être améliorée par la consultation des participantes sur la question. Cette consultation a été effectuée uniquement pour confirmer le codage des données brutes.

Apport empirique de l'étude

Sur le plan empirique, cette recherche fait avancer les connaissances scientifiques sur l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école. En effet, elle permet de décrire l'accompagnement non seulement en tant que pratique, mais également en tant que processus complexe et dynamique de pensées et de pratiques orientées vers l'atteinte d'objectifs précis du conseiller pédagogique favorisant l'agentivité des enseignants et relié aux caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école. La plupart des recherches (p. ex. Bean *et al.*, 2010) qui ont étudié l'accompagnement ont surtout décrit les pratiques d'accompagnement mises en œuvre, sans toutefois considérer l'importance des autres phases du processus, dont les objectifs.

De plus, la présente étude donne un riche éventail de pratiques qui peuvent être planifiées, mises en œuvre et contrôlées par le conseiller pédagogique. La plupart des recherches ont considéré surtout des pratiques d'accompagnement plus générales, comme l'animation d'ateliers (p. ex. Chien, 2013).

Enfin, la recherche permet de documenter les interrelations qui existent entre d'une part le processus d'accompagnement et d'autre part les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école. En effet, alors que la recherche d'Atteberry et Bryk (2011) avait identifié la présence de liens sans les décrire, la présente étude décrit certaines interrelations qui existent avec plusieurs caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique et certaines caractéristiques du contexte de l'école. Ces résultats ont permis ainsi de mieux décrire l'aspect relié du processus d'accompagnement.

Les limites de l'étude sur le plan empirique concernent surtout le manque de description de l'interrelation qui semble exister entre d'une part le processus d'accompagnement et d'autre

part le processus de développement professionnel des enseignantes et leurs caractéristiques individuelles. L'étude de cette interrelation permettrait, entre autres, de comprendre la dynamique du processus d'accompagnement dans l'interaction avec les autres. Comme la recherche ne portait pas sur le processus de développement professionnel des enseignants, la plupart des données des enseignantes collectées dans les rencontres d'accompagnement n'ont pas été exploitées.

Apport pratique de l'étude

Sur le plan pratique, l'étude propose un cadre de planification et d'analyse du processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique basée sur des phases et des aspects. De plus, l'étude offre aux conseillers pédagogiques deux exemples d'accompagnement où on peut bien distinguer les phases et les aspects du processus d'accompagnement et la façon dont le processus est relié aux caractéristiques de la conseillère pédagogique et aux caractéristiques du contexte de l'école. Ces exemples peuvent les inspirer à identifier des objectifs variés, précis et hiérarchisés, à orienter la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'ajustement vers l'atteinte de ces objectifs tout en soutenant différents aspects chez l'enseignant et en favorisant son agentivité. Bref, le cadre proposé aspire à un accompagnement des enseignants mieux ciblé.

Pour soutenir le processus d'apprentissage des enseignants, dans un contexte semblable à ceux présentés dans la thèse, le conseiller pédagogique pourrait aider l'enseignant à identifier des objectifs d'apprentissage, à planifier et mettre en œuvre des stratégies, à contrôler ses stratégies et les résultats et à ajuster au besoin ses stratégies et ses objectifs. Par exemple, pour amener l'enseignant à réfléchir de manière explicite aux objectifs d'apprentissage qu'il poursuit, le conseiller pédagogique demande à l'enseignant quels objectifs d'apprentissage il poursuit.

Pour soutenir le processus d'enseignement des enseignants, le conseiller pédagogique pourrait aider l'enseignant à identifier des objectifs d'apprentissage pour ses élèves, à planifier, à mettre en œuvre, à contrôler les pratiques et l'atteinte des résultats et à ajuster au besoin ses pratiques d'enseignement et ses objectifs. Par exemple, pour amener l'enseignant à contrôler la mise en œuvre d'une pratique d'enseignement, le conseiller pédagogique lui donne une

rétroaction sur cette pratique (p. ex. Ce que vous faites vous permet de vérifier la progression de l'apprentissage de votre élève).

Enfin, le conseiller pédagogique peut soutenir les conceptions et les perceptions de l'enseignant de lui-même et du contexte. Par exemple, pour amener l'enseignant à réfléchir à la conception de son propre rôle, le conseiller pédagogique peut amener une idée différente de celle énoncée par un enseignant (p. ex. je pense que le soutien des stratégies de lecture est le rôle de l'enseignant).

Par ailleurs, l'étude suggère aux conseillers pédagogiques de tenir compte de leurs caractéristiques individuelles et des caractéristiques du contexte de l'école dans leur processus d'accompagnement. Par exemple, le conseiller pédagogique peut, en utilisant des données récentes sur les enseignants, vérifier de temps en temps sa perception des enseignants et leur culture de collaboration pour planifier des pratiques d'accompagnement adaptées à leur réalité.

De plus, l'étude suggère aux commissions scolaires et au Ministère de considérer le rôle important que peut jouer le conseiller pédagogique dans le développement professionnel des enseignants. En effet, la complexité du processus d'accompagnement met en valeur le besoin d'un professionnel recruté pour cet effet. Or, une description plus élaborée du rôle du conseiller pédagogique dans l'accompagnement des enseignants demeure nécessaire au Québec. En outre, une distinction claire entre son rôle et le rôle d'accompagnement assigné à la direction d'école a besoin d'être précisée explicitement pour éviter les conflits de rôles.

Enfin, plus de place pourrait être donnée aux enseignants dans leur développement professionnel pour augmenter leur perception d'agentivité. Par exemple, le conseiller pédagogique et le directeur peuvent demander aux enseignants d'identifier leurs problèmes et, à partir de ceux-ci, proposer une situation de développement professionnel pour le résoudre. Dans les deux cas étudiés, le problème a été plutôt soulevé par les directrices d'écoles.

La limite de l'étude au niveau pratique se rapporte surtout au nombre important d'aspects qu'inclut le cadre d'analyse du processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique proposé dans cette thèse. Il peut donc être difficile pour un praticien de prendre en compte tous ces aspects dans sa pratique. Pour une exploitation plus facile, le conseiller

pédagogique peut tenir compte d'une seule composante du processus d'accompagnement à la fois.

De ces apports et limites, l'étude suggère des pistes de recherches futures qui peuvent étudier l'interrelation entre le processus d'accompagnement et le processus de développement professionnel des enseignants. En effet, les données sur le processus réalisé par les enseignantes n'étaient pas prises en considération. Celles-ci peuvent apporter un éclairage sur les choix des objectifs, des pensées et des pratiques de la conseillère pédagogique. Ce processus peut même être interrelié aux perceptions du conseiller pédagogique des enseignants. Ainsi, une recherche qui porte sur l'interrelation entre d'une part le processus d'accompagnement et les perceptions du conseiller pédagogique des enseignantes et d'autre par le processus de développement professionnel des enseignants peut être pertinente pour comprendre le problème qu'éprouvent certains conseillers pédagogiques à accompagner des enseignants.

Références bibliographiques

- Académie de Paris. (2019a). Missions de la DAFOR. Consulté le 11.01.2019 à https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_392916/les-missions-de-la-dafor
- Académie de Paris. (2019b). *Formation continue des personnels enseignants du 1^{er} degré*. Repéré à <https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-07/18an0118.pdf>
- Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. (2012). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*. doi:10.2797/77837
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages, orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (1^{re} éd., p. 7-23). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2017). Préface. Dans S. C. Cartier et L. Mottier-Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (1^{re} éd., p. VII-X). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (2002a, juin). *Analyse de pratiques professionnelles*. Conférence présentée au IUFM d'Orléans, Bourgogne, France. Repéré à https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lhg/Archive/conf_pratiques_altet_2002.pdf
- Altet, M. (2002b). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(janvier-février-mars), 85-93. Repéré à https://www.jstor.org/stable/41201770?seq=1#metadata_info_tab_contents
- April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54-83. <https://doi.org/10.7202/1043026ar>
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *McGill journal of education*, 49(2), 417-436. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12680>
- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2019a). Accueil. Consulté le 26-01-2019 à <http://www.accpq.org/>
- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2019b). Colloque 2018. Consulté le 26-01-2019 à https://drive.google.com/file/d/14atE_Ka0zNR7AxzxDM_NRQVF8idsndTE/view

- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2019c). Archives de catégorie : Formation continue. Consulté le 26-01-2019 à <http://www.accpq.org/category/formation-continue/>
- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2019d). Archives de catégorie : Ressources. Consulté le 26-01-2019 à <http://www.accpq.org/category/ressources/>
- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2019e). Archives de catégorie : Projets de recherches. Consulté le 26-01-2019 à <http://www.accpq.org/category/projets-de-recherches/>
- Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec. (2019f). Suzanne Guillemette – Doctorat professionnel et conseillanc e pédagogique. Consulté le 26-01-2019 à <http://www.accpq.org/suzanne-guillemette-doctorat-professionnel-et-conseillanc e-pedagogique/>
- Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire. (2019). Menu. Consulté le 19-01-2019 à <https://aqep.org/>
- Atteberry, A. et Bryk, A. S. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching activities. *The elementary school journal*, 112(2), 356-382. doi: 10.1086/661994
- Baffrey, V. et Littré, F. (2015). La formation continue des enseignants de Belgique francophone à l'épreuve de l'obligation de participation. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (1^{re} éd., p. 43-54). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Repéré à <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organisation behavior and human decision processes*, 50, 248-287. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L?via%3Dihub>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. Repéré à https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. doi: 10.1111/1467-8721.00064

- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews*, 52, 1-26. Repéré à <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Mediapsychology*, 3, 265-299. Repéré à http://www.cogweb.ucla.edu/crp/Media/Bandura_01.pdf
- Bandura, A. et Wood, R. (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 805-814. Repéré à <https://psycnet.apa.org/record/1989-27913-001>
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, 130, 57-71. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1053
- Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolen, J. et Zigmond, N. (2010). Coaches and Coaching in Reading First Schools: A Reality Check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87-114. Repéré à <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/653471>
- Beaulne, G. et Daneault, É. (2013). Le conseiller pédagogique : un pont entre la recherche et la réalité de la classe. *Québec français*, 170, 86-87. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70519ac/>
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, XL(1), 56-75. doi : [10.7202/1010146ar](https://doi.org/10.7202/1010146ar)
- Bertrand, C. (2010). Construire des dispositifs hybrides pour la formation continue d'enseignants. Dans G. Baillart, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (1^{re} éd., p. 193-203). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Besençon, P.-A. (2015). Évolution de l'offre de formation continue destinée aux enseignants de Suisse romande. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (1^{re} éd., p. 55-67). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S. et Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The elementary school journal*, 111(1), 7-34. doi: [10.1086/653468](https://doi.org/10.1086/653468)
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (1^{re} éd., p. 19-34). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Biémar, S. et Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. Dans É. Charlier, et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (1^{re} éd., p. 35-55). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/722>
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36. Repéré à <http://mrichard.telug.ca/teluqDownload.php?file=2015/01/Modalit%C3%A9s-efficacit%C3%A9-formation-continue.pdf>
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans É. Charlier, et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (1^{re} éd., p. 77-90). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation*, 38. Repéré à <https://journals.openedition.org/edso/1258>
- Boucenna, S. et Charlier, É. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. Dans É. Charlier, et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (1^{re} éd. p. 127-138). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Boucher, L.-P. et Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 83-106). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Villemain, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation*, 35, 2-12. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/731>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012355ar/>
- Brouté, A. (2010). Approches personnalisées et continuité des ressources dans la formation des enseignants en Espagne. Dans G. Baillart, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (1^{re} éd., p. 103-112). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Butler, D. L. (1998). The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A Report of Three Studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697. Repéré à <https://psycnet.apa.org/fulltext/1998-11441-008.pdf>

- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. doi : 10.7202/012358ar
- Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (1^{re} éd., p. 346-360). New York, New York: Routledge.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2018). Advancing Research and Practice About Self-Regulated Learning: The Promise of In-Depth Case Study Methodologies. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2^e éd., p. 352-369). New York, New York: Routledge.
- Butler, D. L. et Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Butler, D. L., Schnellert, L. et Cartier, S. C. (2013). Layers of Self- and Co-Regulation: Teachers Working Collaboratively to Support Adolescents' Self Regulated Learning through Reading. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/845694>
- Butler, D. L., Schnellert, L. et MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *J Educ Change*, 16, 1-26. doi: 10.1007/s10833-014-9227-z
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>
- Calderón, R., Fibbi, R. et Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine* (rapport no 63f). Neuchâtel, Suisse : Université de Neuchâtel. Repéré à https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Situation_professionnelle_et_besoin_en_matiere_de_formation_continue_fr.pdf
- Camburn, E. M., Kimball, S. M. et Lowenhaupt, R. (2008). Going to scale with teacher leadership. Lessons learned from a districtwide literacy coach initiative. Dans M. M. Mangin et S. R. Stoelinga (dir.), *Effective teacher leadership: using research to inform and reform* (p. 120-143). New York, New York: Teachers College Press.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Cartier, S. C. (2009). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à

http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-_Boulanger_et_Langlais-2009-2.pdf

Cartier, S. C. (2018). Accompagnement à l'analyse et à la planification collaboratives de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture des élèves. Repéré à <http://apprendreparlalecture.education/devapl2018/wp-content/uploads/2018/04/APL-Accompagnementalanalyseetalaplanificationcollaboratives.pdf>

Cartier, S. C. et Bélanger, J. (2012). *Soutien au développement professionnel d'équipes de conseillers pédagogiques dans le rôle d'accompagnement d'enseignants sur l'analyse de l'apprentissage par la lecture*. Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Cartier_Belanger_et_coll-_rapport_PFCPS_2012_vf-2.pdf

Cartier, S. C. et Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à : http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-_Bouchard_2009-2.pdf

Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (1^{re} éd., p. 41-55). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Cartier, S. C., Butler, D. L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster selfregulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 382-418. Repéré à http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/4-2010_20101218/04_Cartier.pdf

Cartier, S. C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É. et Raoui, M. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Cartier_et_coll-_rapport_2014-2.pdf

Chien, C. (2013). Analysis of an Instructional Coach's Role as Elementary School Language Teachers' Professional Developer. *Current Issues in Education*, 16(1). Repéré à <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1004>

Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques. *Recherches en éducation*, 8, 78-84. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>

Coburn, C.E. et Woulfin, S.L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading research quarterly*, 47(1), 5-30. doi: 10.1002/RRQ.008

- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42052>
- Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones. (2015). *Plan de classification. Personnel professionnel*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/11_Plans_class/professionnel/2017_02_07_Plan_Class_Prof_10_novembre_2015_FINAL.pdf
- Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones. (2019). Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. Consulté le 21-01-2019 à <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnf/accueil/>
- Commission des communautés européennes. (2007). *Communication de la commission au conseil et au parlement européen. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : Union européenne. Repéré à <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:FR:PDF>
- Commission scolaire de Montréal. (2012-2015). Plan stratégique de la CSDM 2012-2015. Repéré à http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan_Strategique.pdf
- Commission scolaire des Découvreurs. (2019). Conseillers pédagogiques. Consulté le 21-01-2019 à <http://seduc.csdecou.qc.ca/equipe-des-services-educatifs/>
- Commission scolaire des Draveurs. (2017). Projet éducatif, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative 2017-2018. Repéré à http://www.csdraveurs.qc.ca/SiteWeb/SitesEtablissements/Tremplin/documents/info_parents/CGR%202017-2018.pdf
- Commission scolaire des Grandes-Seigneuries. (2013-2018). Plan stratégique. <https://www.csdgs.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Plan-strat%C3%A9gique-2013-2018-CSDGS-WEB-2015-08-12.pdf>
- Commission scolaire des Phares. (s. d.). Convention de gestion et de réussite éducative entre l'école Élisabeth-Turgeon et la commission scolaire des phares dans le cadre de la convention de partenariat 2010-2014. Repéré à http://www.csphares.qc.ca/documents/pdf/convention_de_gestion/Convention%20de%20gestion%20Elisabeth-Turgeon.pdf
- Commission scolaire des Trois-Lacs. (2019). Politique sur la formation continue du personnel enseignant. Repéré à http://www.cstrois-lacs.qc.ca/images/documents/commission_scolaire/politiques/politique_formation_continue_personnel_enseignant.pdf
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs. (2019). Services éducatifs. Consulté le 21-01-2019 à <http://csvdc.qc.ca/la-direction-generale-les-services/services-educatifs/>

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
- Conseil scolaire catholique MonAvenir. (2016). Admissibilité des demandes de perfectionnement professionnel. Repéré à <https://www.csemonavenir.ca/publications/politiques/PER.1.1.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Vers une politique de la formation continue*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'Éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0425.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'Éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'Éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Cornett, J. et Knight, J. (2009). Research on coaching. Dans J. Cornett, J. Ellison, C. Hayes, J. Killion, J. A. Kise, J. Knight, W. M. Reinke, K. Reiss, R. Sprick, C. A. Toll et L. West (dir.), *Coaching: approaches and perspectives* (1^{re} éd. p. 192-216). Thousand Oaks, California: Corwin Press, a Sage Company.
- Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de la psychologie de la motivation* (1^{re} éd., 90-110). Paris, France : Dunod.
- Costa, A. et Garmston, R. (2002). *Cognitive Coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.
- Couture, C. et Charest, M. (2004). Pistes pour un accompagnement fructueux. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 179-186). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S. et Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multi âge : besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'Éducation*, 36(3). Repéré à <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.3.108>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Cuche, C. Canivet, C. et Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (1^{re} éd., p. 139-152). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Lièvre, B. Dionne, L. et Couture, C. (2010). Éditorial. *Revue Education et Formation*, e-293, 5-7. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>
- De Paor, C. (2010). La formation continue pour accompagner la réforme des programmes scolaires : un exemple d'Irlande. Dans G. Baillart, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (1^{re} éd., p. 255-265). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Desjardins, J. (2015). « Stimuler l'épanouissement d'une culture de la formation continue » au Québec : visée réaliste ou fantastique?. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (1^{re} éd., p. 69-92). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd. p. 63-79). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 175-183. Repéré à <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA378681839&v=2.1&u=mont88738&it=r&p=CPI&sw=w&asid=ed26d1e1a2dbdbdc1305dd1a17ca55f7>
- Direction de l'Instruction Publique, de la Culture et de Sport. (2008). *Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport*. Canton de Fribourg, Suisse : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport. Repéré à https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/s2/_www/files/pdf92/fr_directives_foco_corps_enseignant_ecoles_s21.pdf
- Dozot, C. (2012). Pratiques d'accompagnement individualisé dans le cadre d'un dispositif d'aide aux étudiants de l'enseignement supérieur en réorientation. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (1^{re} éd., p. 59-76). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182. Repéré à <http://rsa.revues.org/525>
- Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. *Recherche et formation*, 74. doi : 10.4000/rechercheformation.2143

- Duchesne C. et Gagnon, N. (2013a). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian journal of education*, 36(4). Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1507/1652>
- Duchesne, C. et Gagnon N. (2013b). Sentiment d'efficacité personnelle : Rehausser ce sentiment chez les conseillers pédagogiques. *Éducation Canada*, 53(4), 36-39. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/sentiment-defficacite-personnelle/?lang=fr>
- Duchesne C. et Gagnon N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. *Savoirs*, 34, 71-84. doi : 10.3917/savo.034.0071
- Éditeur officiel du Québec. (2018, août). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%202>
- Éditeur officiel du Québec. (2018, septembre). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Elish-Piper, L. et L'Allier, S. K. (2011). Examining the relationship between literacy coaching and student reading gains in grades K-3. *The elementary school journal*, 112(1), 83-106. doi: 10.1086/660685
- Ellison, J. et Hayes, C. (2009). Cognitive coaching. Dans J. Cornett, J. Ellison, C. Hayes, J. Killion, J. A. Kise, J. Knight, W. M. Reinke, K. Reiss, R. Sprick, C. A. Toll et L. West (dir.), *Coaching: approaches and perspectives* (1^{re} éd. p. 70-90). Thousand Oaks, California: Corwin Press, a Sage Company.
- État de Fribourg. (2019). Formation continue du personnel enseignant au secondaire supérieur. Consulté le 12.01.2019 à <https://www.fr.ch/s2/formation-et-ecoles/16-ans/formation-continue-du-personnel-enseignant-au-secondaire-superieur>
- Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (1^{re} éd., p. 31-41). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. (2015a). *Conseillère et conseiller pédagogique : une profession à valoriser*. Repéré à <http://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2017/06/Conseillere-et-conseiller-pedagogique-.pdf>
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. (2015b). *Rapport des trois premières étapes du projet pour un plan d'action : conseillères et conseillers pédagogiques et enseignantes et enseignants pour une nouvelle dynamique en contexte*

scolaire. Repéré à http://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2017/06/48_CP_Rapport-version23032015-2.pdf

- Fonds de recherche du Québec – Société et culture. (2019). Actions concertées. Consulté le 19-01-2019 à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/bourses-et-subventions/concours-anterieurs/bourse/actions-concertees-texuoou01467139442990>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation Inc.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 31-45). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grangeat, M. (2006). Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Éducation Permanente*, 166, 171-188. Repéré à http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/Ref/2006_Grangeat-EducationPermanente.pdf
- Grangeat, M. et Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 485-501, doi: 10.1080/13636820701650943
- Guibert, P. et Altet, M. (2015). Le rôle des cadres intermédiaires dans la formation continue de proximité en établissement. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (1^{re} éd., p. 134-150). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. London, Thousand Paks, New Delhi: Sage Publications.
- Hathaway, J. I., Martin C. S. et Mraz, M. (2015). Revisiting the Roles of Literacy Coaches: Does Reality Match Research?. *Reading Psychology*, 1-27. doi: 10.1080/02702711.2015.1025165
- Héon, L. (2004, avril). *Le conseiller pédagogique et le directeur d'établissement : nouvelle dynamique?*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6041.pdf>
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et éducations*, 7, 115-131. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1413>
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3^e éd.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Killion, J. et Harrison, C. (2005). 9 roles of the school-based coach, Complex job is a mix of teacher, leader, change agent, facilitator. *Teachers Teaching Teachers*, 1(1). Repéré à <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2005/09/9-roles-of-the-school-based-coach.pdf>
- Kinnucan, K-W., Rosemary, C. A. et Grogan, P. R. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *International Reading Association*, 426-435. doi:10.1598/RT.59.5.2
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction* (1^{re} éd.). Thousand Oaks, California: Corwin Press, a Sage Company.
- Knight, J. (2009a). The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *National Staff Development Council*, 30(1), 18-22. Repéré à <http://rapps.pbworks.com/f/NSDC-Coaching.pdf>
- Knight, J. (2009b). Instructional Coaching. Dans J. Cornett, J. Ellison, C. Hayes, J. Killion, J. A. Kise, J. Knight, W. M. Reinke, K. Reiss, R. Sprick, C. A. Toll et L. West (dir.), *Coaching: approaches and perspectives* (1^{re} éd. p. 29-55). Thousand Oaks, California: Corwin Press, a Sage Company.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). L'accompagnement une voie à privilégier. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 1-9). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignants novices en enseignement au collégial. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 127-150). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation* (1^{re} éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 47-62). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Deaudelin, C. et Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (1^{re} éd., 45-71). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et Larocque, M. J. (2013). Le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire Genèse, bilan et perspectives. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Boucherville, Québec : Éditions Gaëtan Morin.
- Lapointe, P. et Archambault, J. (2013). L'engagement des directions dans la gestion pédagogique de l'école. *Le point sur le monde de l'éducation*, 16.1.8(50-51). Repéré à
- Interrelation. (2001). Dans *Le petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.
- Lavoie, R., Laferrière, T. et Fortier, A. (2004). Le forum électronique de discussion : un nouvel outil d'accompagnement des enseignantes et enseignants. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 153-176). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LeBlanc, J., Dumoulin, M.-J., Garant, C. et Larouche, H. (2013). Développer une posture d'accompagnement en conseil pédagogique, quelques indices de changement. Dans C. Landry, et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (1^{re} éd., p. 115-173). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (1^{re} éd., p. 169-182). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. et Des Ruisseaux, M. (2004). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client. *Recherches Sociologiques*, XXXV(2), 141-154.
- Lessard, C., Des Ruisseaux, M., Héon, L., Ognolagui, H. et Verdy, J. (2003). *La transformation de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois (1970-2002)*. Montréal, Québec : Université de Montréal.

- Loiola, F. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n2-rse847/009935ar/>
- Lowenhaupt, R., Mckinney, S. et Reeves, T. (2013). Coaching in context: the role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.847475>
- Lynch, J. et Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: roles and perspectives. *Canadian journal of education*, 33(1), 199-227. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883529.pdf>
- Mané, Y. et Lessard, C. (2007). La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique. Dans M. G. Thurier et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating Elementary Principals' Support for Instructional Teacher Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357. Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X07299438>
- Mangin, M. M. (2009). Literacy Coach Role Implementation: How District Context Influences Reform Efforts. *Educational Administration Quarterly*, 45(759), 759-792. doi :10.1177/0013161X09347731
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en belgique. Dans M. Tardif et L. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (1^{re} éd., p. 67-93). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., Correnti, R., Junker, B. et Bickel, D. D. (2010). Investigating the Effectiveness of a Comprehensive Literacy Coaching Program in Schools with High Teacher Mobility. *The Elementary School Journal*, 111(1), 35-62. doi: 10.1086/653469
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2^e éd.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Ontario, Canada : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à

https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/96o12?_ga=2.86250139.2053094966.1558809477-1511734765.1547306744

Ministère de l'Éducation. (2007). *Règlement de l'Ontario 98/02. Plans de perfectionnement des enseignants*. Ontario, Canada : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/020098?_ga=2.156423480.2053094966.1558809477-1511734765.1547306744

Ministère de l'Éducation. (2019). Cours de perfectionnement professionnel du ministère de l'Éducation. Ontario, Canada : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/learningc.html>

Ministère de l'Éducation. (2019a). Le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant – 2018-2019. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/tllp.html>

Ministère de l'Éducation. (2019b). Ressources du PIPNPE. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/profDev.html#>

Ministère de l'Éducation. (2019c). *Loi sur l'éducation*. Ontario, Canada : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90e02#BK439>

Ministère de l'Éducation. (2019d). *Annexe D : plan annuel de perfectionnement*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/SampleALPSecFr.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/format_ion_titularisation/07-00881.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Indicateurs de gestion 2012-2013 commissions scolaires*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_gestion_CS_2012-2013.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : guide pour l'appel de projets*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/PSFCPS_guide_F.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences Professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018a). *Plan stratégique 2017-2022*. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1546875890
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018b). Rôle des commissaires scolaires. Consulté le 25-12-2018 à <http://www.education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/gouvernance/elections-scolaires-2014/role-des-commissaires-scolaires/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019a). Formation continue. Consulté le 16-01-2019 à <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec. (2019b). *Offres de formation, enseignement primaire et secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Formations-primaire-secondaire-hiver-printemps2019_01.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019c). Formation initiale. Consulté le 19-01-2019 à <http://www.education.gouv.qc.ca/de/enseignants/formation-des-enseignants/formation-initiale/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019d). Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Consulté le 19-01-2019 à <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019e). Formation des conseillers pédagogiques et des conseillers en orientation. Consulté le 21-01-2019 à <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/projets-soutenus-par-le-ministere/formation-des-conseillers-pedagogiques-et-des-conseillers-en-orientation/>
- Ministère de l'Éducation National de la Jeunesse. (2018). Annexe : plan national de formation 2018-2019. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/26/85/0/perso149_annexe_972850.pdf

- Ministère de l'Éducation National de la Jeunesse. (2019a). Plan national de formation. Consulté le 11.01.2019 à <http://eduscol.education.fr/cid46906/plan-national-de-formation-2018-2019.html>
- Ministère de l'Éducation National de la Jeunesse. (2019b). M@gistère. Consulté le 11.01.2019 à <http://eduscol.education.fr/cid73451/dispositif-numerique-m@gistere.html>
- Ministère de l'Éducation National de la Jeunesse. (2019c). Être inspecteur de l'Éducation nationale. Consulté le 12.01.2019 à http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html#Les_missions_des_inspecteurs_de_l_Education_nationale
- Ministère de l'Éducation National de la Jeunesse. (2019d). Missions des conseillers pédagogiques du premier degré. Consulté le 13.01.2019 à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512
- Ministère de la Communauté française. (2007). *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques*. Repéré à https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31929_003.pdf
- Ministère de la Communauté française. (2019). Recherche des textes législatifs. Consulté le 11.01.2019 à https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_liste_res.php?theme=76&referant=l04e&titre=Recherche+de+texte+1%C3%A9gislatif+en+vigueur&filtre=1&nbaff=99
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. doi:10.7202/1020820ar
- Neuman, S. B. et Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566. doi: 10.3102/0002831208328088
- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'union européenne du futur. Dans G. Baillart, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (1^{re} éd., p. 33-52). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.baill.2010.01.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2016). Cadre de formation de la profession enseignante. Repéré à https://www.oct.ca/-/media/PDF/Professional%20Learning%20Framework/framework_f.pdf
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2019a). Fournisseurs. Repéré à <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/course-providers>

- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2019b). Pour parler profession. Archives. Repéré à https://pourparlerprofession.oceo.ca/archives/back_issues.aspx
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Progin-Romanato, L., et Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Éducation* (REE), Hors-série n° 4, 42-53. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/607>
- Province de Liège. (2019). Centre des méthodes. Consulté le 12.01.2019 à <https://www.provincedeliege.be/fr/cmp>
- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant, enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (1^{re} éd., p. 13-30). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M. et Vézina, C. (2012). La préparation au changement. Se connaître, s'écouter et se comprendre. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (1^{re} éd., 129-151). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royal, L., Gagnon, B. et Ménard, N. (2013). La création d'un microprogramme en conseillances pédagogique, une expérience de partenariat. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (1^{re} éd., 92-113). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sailors, M. et Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education*, 45, 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.008>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage. *Éducation et formation*, e293, 9-20. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., Sabourin, L. et Dumouchel, J. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des

- communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle : des compétences à développer. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (1^{re} éd., 63-81). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sballil, I. (2015). Le leadership en matière de justice sociale : Cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal (Mémoire de Maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12430>
- Scott, S. E., Cortina, K. S. et Carlisle, J. F. (2012). Understanding Coach-Based Professional Development in Reading First: How do Coaches Spend Their Time and How do Teachers Perceive Coaches' Work? *Literacy Research and Instruction*, 51(1), 68-85. doi: 10.1080/19388071.2011.569845
- Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). *Vademecum du conseiller pédagogique de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Repéré à <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/Vade-mecumConseillerPdagogique.pdf>
- Showers, B. et Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 12-16. Repéré à <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Evolution-of-Peer-Coaching.aspx>
- Solar, C. (2001). Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (1^{re} éd., p. 9-42). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stephens, D., Morgan, D. N., DeFord, D. E., Donnelly, A., Hamel, E. Keith, K. J., Brink, D. A., Johnson, R., Seaman, M., Young, J., Gallant, D. J., Hao, S. et Leigh, S. R. (2011). The Impact of Literacy Coaches on Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Literacy Research*, 43(3), 215–249. doi: 10.1177/1086296X11413716
- Stover, K. Kissel, B. Haag, K. et Shoniker, R. (2011). Differentiated Coaching: Fostering Reflection With Teachers. *The Reading Teacher*, 64(7), 498-509. Doi :10.1598/RT.64.7.3 ISSN: 0034-0561 print / 1936-2714
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A. et Ladwig, C. (2015). Implementation Integrity of Practice-Based Coaching: Preliminary Results from the BEST in CLASS Efficacy Trial. *School Mental Health*, 7, 21-33. doi: 10.1007/s12310-014-9134-8
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (1^{re} éd.) Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Teemant, A. (2014). A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners. *Urban Education*, 49(5), 574–604. doi: 10.1177/0042085913481362

- Teemant, A. Wink, J. et Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 683-693. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.006>
- Université de Genève. (2019). Offre de formation continue 2018-2019. Repéré à <https://www.unige.ch/formcont/catalogue/#page=12>
- Université de Montréal. (2019a). D.E.S.S. en éducation, option Générale. Consulté le 19-01-2019 à <https://admission.umontreal.ca/programmes/dess-en-education-option-generale/>
- Université de Montréal. (2019b). Le service de la formation continue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Consulté le 20-01-2019 à <http://continuum.umontreal.ca/>
- Université de Montréal. (2019c). ContinuUM vous accompagne tout au long de votre carrière. Consulté le 20-01-2019 à <http://continuum.umontreal.ca/nos-formations-avec-onglets/>
- Université de Namur. (2019). POOL de formation continuée. Consulté le 11.01.2019 à <http://formation-continue.unamur.be/enseignants>
- Université de Sherbrooke. (2019). Formation pour conseillers pédagogiques. Consulté le 21-01-2019 à <https://www.usherbrooke.ca/longueuil/accueil/nouvelles/nouvelles-details/article/15645/>
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université du Québec et De Boeck.
- Vanderburg, M. et Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: what teachers value and how teachers change. *The elementary school journal*, 111(1), 141-163. doi: 10.1086/653473
- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17799?locale-attribute=fr>
- Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider*. Communication présentée aux formateurs de l'École de la Léchère, Gruyère, Suisse. Repéré à http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf
- Vial, M. (2007). *Guider ou accompagner un groupe dit d'analyse des pratiques?*. Communication présentée au congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg, France. Repéré à http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-Guider_ou_accompagner_un_groupe_dit_d_analyse_des_pratiques.pdf

- Vial, M. et Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* (1^{re} éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Walker, L., Dexter, E., Fountas, I., Scharer, P., Atteberry, A. et Bryk, A. (2008, mars). *Probing the Influence of School Context on Coaching Activity: Two Contrasting Cases*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association as part of the symposium "The Quantity, Quality, and Effects of K-2 Literacy Coaching: Preliminary Findings from a Four-Year Longitudinal Study of the Efficacy of Literacy Collaborative Professional Development", New York. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.494.819>
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2017-2018). *Formation en cours de carrière : programme de formation au niveau MESO*. Repéré à http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/formation_catalogue-ordinaire-2017-2018.pdf
- Walpole, S. et Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: the reality of dual roles. *The reading teacher*, 62(3), 222-231. doi: 10.1598/RT.62.3.4
- Walpole, S., McKenna, M. C., Uribe-Zarain, X. et Lamitina, D. (2010). The Relationships between Coaching and Instruction in the Primary Grades: Evidence from High-Poverty Schools. *The Elementary School Journal*, 111(1), 115-140. doi: 10.1086/653472
- Wolters, C. A., Yu, S. et Pintrich P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. London, Royaume-Unis : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research* (3^e éd.). *Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research* (5^e éd.). *Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. et Kocabaş, I. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(5), 454-469. doi: 10.1080/13632434.2014.905465
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entrevue initiale

Interviewé : Intervieweur : Date et heure : Lieu : Durée : 1 heure 30
<p style="text-align: center;">Ouverture de l'entrevue</p> <ul style="list-style-type: none">- Remerciement et présentation de l'importance de la participation à la recherche.- Se présenter et présenter à nouveau les objectifs de la recherche : 1) décrire le processus d'accompagnement d'enseignants par un conseiller pédagogique; 2) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique; 3) décrire l'interrelation entre le processus d'accompagnement et les caractéristiques du contexte de l'école.- Présenter les objectifs de l'entrevue et sa durée. <p>Objectifs de l'entrevue 1 : recueillir des données sur vous comme conseillère pédagogique et comme enseignante auparavant, sur le projet de développement professionnel en cours, l'école accompagnée (enseignants et direction) et sur ce que vous avez préparé pour la prochaine rencontre</p> <ul style="list-style-type: none">- Demander la permission d'enregistrement.- Rappeler, au besoin, les mesures de confidentialité envisagées.- Demander si l'interviewée a des questions avant de commencer.
<p style="text-align: center;">Questions sur vous comme conseillère pédagogique</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quelle est votre formation et votre expérience en accompagnement ou en conseilance pédagogique?<ol style="list-style-type: none">1.1 Depuis combien d'années êtes-vous conseillère pédagogique?1.2 Quelles spécialisations? Dans quelles disciplines? Quels projets de développement professionnel?2. Quelles formations et expériences avez-vous eues en lien avec le projet de développement professionnel en cours alors que vous êtes conseillère pédagogique?3. Pour vous qu'est-ce qu'accompagner un enseignant?4. Pour vous, qu'est-ce qu'apprendre?<ol style="list-style-type: none">4.1 Comment un élève réussit-il à apprendre?5. Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner?<ol style="list-style-type: none">5.1 Comment un enseignant réussit-il à aider un élève à apprendre?6. Quelle est votre formation et votre expérience en enseignement?<ol style="list-style-type: none">6.1 Nombre d'années?6.2 Quelles spécialisations?6.3 Quels niveaux enseignés?6.4 Quelles formations et expériences avez-vous eues en lien avec le thème du projet de développement professionnel en cours lorsque vous étiez enseignante?
<p style="text-align: center;">Questions sur l'école accompagnée</p> <p>Direction</p> <ol style="list-style-type: none">7. Comment décrivez-vous la direction de l'école?<ol style="list-style-type: none">7.1 Comment décrivez-vous le soutien au développement professionnel qu'elle offre aux enseignants?

<p>7.2 Comment décrivez-vous sa collaboration avec vous?</p> <p>7.3 Quelles sont vos attentes envers la direction de l'école dans ce projet?</p> <p>Enseignants</p> <p>8. Comment décrivez-vous les enseignantes que vous accompagnez à l'école?</p> <p>8.1 Comment décrivez-vous la collaboration qui existe entre elles et avec vous?</p> <p>8.2 Comment décrivez-vous leurs élèves?</p> <p>8.3 Combien d'années les avez-vous accompagnées?</p> <p>8.4 Quelles sont vos attentes envers elles cette année?</p>
<p>Questions sur le projet de développement professionnel en cours</p> <p>9. Quel est le développement professionnel des enseignants que vous avez planifié?</p> <p>9.1 Quel est le processus du choix du projet?</p> <p>9.2 Quels objectifs visez-vous dans ce projet (je prends en note les objectifs)?</p> <p>9.3 Quelle est la planification globale établie?</p> <p>9.4 Comment décrivez-vous votre rôle auprès de ces enseignantes dans ce projet?</p>
<p>Clôture de l'entrevue</p> <p>- Remerciements et rappel des éléments importants abordés dans l'entrevue.</p> <p>- Questions :</p> <p>Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés que vous aimeriez aborder aujourd'hui?</p> <p>Y a-t-il d'autres informations que vous voulez ajouter?</p> <p>Voulez-vous me proposer quelque chose pour la prochaine entrevue?</p> <p>- Situer l'entrevue dans le calendrier et réviser les dates des rencontres au besoin.</p>

Annexe 2 : Guide d'entrevue « pré »

Interviewé : Intervieweur : Date et heure : Lieu : Durée : 1 heure
<p style="text-align: center;">Ouverture de l'entrevue</p> <ul style="list-style-type: none">- Remerciement;- Situer l'entrevue dans la démarche de recherche;- Présenter les objectifs de l'entrevue, sa durée et l'importance de l'information qui sera recueillie; <p>Objectifs de l'entrevue « pré » : recueillir des données sur la rencontre d'accompagnement subséquente.</p> <ul style="list-style-type: none">- Présenter la structure des questions;- Demander la permission d'enregistrement;- Rappeler, au besoin, les mesures de confidentialité envisagées;- Demander si l'interviewée a des questions avant de commencer.
<p style="text-align: center;">Questions sur les objectifs d'accompagnement poursuivis</p> <p>1. Quels sont les objectifs que vous pensez atteindre en accompagnant les enseignants de l'école à la prochaine rencontre (je prends en note les objectifs)?</p> <p>1.1 Quels sont les leviers et les obstacles prévus durant cette rencontre?</p>
<p style="text-align: center;">Questions sur la planification des pratiques d'accompagnement</p> <p>2. Parlez-nous de la planification que vous avez faite pour accompagner l'école à la prochaine rencontre.</p> <p>2.1 Qu'avez-vous préparé pour la rencontre?</p> <p>2.2 Que prévoyez-vous lors de cette rencontre?</p>
<p style="text-align: center;">Clôture de l'entrevue</p> <ul style="list-style-type: none">- Remerciements et rappel des éléments importants abordés dans l'entrevue.- Questions : <p>Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés que vous aimeriez aborder aujourd'hui?</p> <p>Y a-t-il d'autres informations que vous voulez ajouter?</p> <p>Voulez-vous me proposer quelque chose pour la prochaine entrevue?</p> <ul style="list-style-type: none">- Situer l'entrevue dans le calendrier et réviser les dates des rencontres au besoin.

Annexe 3 : Guide d'entrevue « post »

Interviewé : Intervieweur : Date et heure : Lieu : Durée : 1 heure
Ouverture de l'entrevue <ul style="list-style-type: none">- Remerciement;- Situer l'entrevue dans la démarche;- Présenter les objectifs de l'entrevue, sa durée et l'importance de l'information qui sera recueillie; Objectifs de l'entrevue « post » : recueillir des données sur la rencontre d'accompagnement précédente. <ul style="list-style-type: none">- Présenter la structure des questions;- Demander la permission d'enregistrement;- Rappeler, au besoin, les mesures de confidentialité envisagées;- Demander si l'interviewée a des questions avant de commencer.
Questions sur les pratiques d'accompagnement mises en œuvre lors de la rencontre d'accompagnement précédente <ol style="list-style-type: none">1. Comment décrivez-vous votre accompagnement lors de la rencontre d'accompagnement précédente avec les enseignantes?<ol style="list-style-type: none">1.1 Qu'avez-vous fait lors de cette rencontre?
Questions sur le contrôle fait du progrès et des résultats <ol style="list-style-type: none">2. Que dites-vous des pratiques que vous avez planifiées? Avez-vous réussi à les mettre en œuvre?3. Quelles autres pratiques avez-vous mises en œuvre (qui n'étaient pas planifiées)?4. Que dites-vous des pratiques suivantes (je nomme les pratiques observées)?5. Pensez-vous avoir atteint vos objectifs d'accompagnement (je rappelle les objectifs notés lors de l'entrevue initiale et les entrevues « pré » un par un)?6. Comment décrivez-vous le résultat de votre accompagnement?7. Êtes-vous satisfaite du résultat de votre accompagnement?8. Comment décrivez-vous la participation des enseignantes lors de cette rencontre?9. Quels étaient les leviers et les obstacles lors de cette rencontre?
Questions sur l'ajustement fait des buts et des stratégies d'accompagnement <ol style="list-style-type: none">10. Que pensez-vous maintenir pour la prochaine rencontre?11. Voyez-vous des choses à ajuster pour la prochaine rencontre? Lesquelles?12. Pensez-vous poursuivre les mêmes objectifs?
Clôture de l'entrevue <ul style="list-style-type: none">- Remerciements et rappel des éléments importants abordés dans l'entrevue.- Questions : Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés que vous aimeriez aborder aujourd'hui? Y a-t-il d'autres informations que vous voulez ajouter? Voulez-vous me proposer quelque chose pour la prochaine entrevue?- Situer l'entrevue dans le calendrier et réviser les dates des rencontres au besoin.

Annexe 4 : Guide d'entrevue finale

Interviewé : Intervieweur : Date et heure : Lieu : Durée : 1 heure
<p style="text-align: center;">Ouverture de l'entrevue</p> <ul style="list-style-type: none">- Remerciement;- Situer l'entrevue dans la démarche;- Présenter les objectifs de l'entrevue, sa durée et l'importance de l'information qui sera recueillie; <p>Objectifs de l'entrevue « post » : recueillir des données sur la rencontre d'accompagnement précédente.</p> <ul style="list-style-type: none">- Présenter la structure des questions;- Demander la permission d'enregistrement;- Rappeler, au besoin, les mesures de confidentialité envisagées;- Demander si l'interviewée a des questions avant de commencer.
<p style="text-align: center;">Questions</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quel bilan faites-vous aujourd'hui du projet de développement professionnel?2. Quels ajustements faites-vous si vous refaites le projet de développement professionnel?3. Quels scénarios faites-vous pour l'année prochaine avec les enseignantes accompagnées?
<p style="text-align: center;">Clôture de l'entrevue</p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none">- Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés que vous aimeriez aborder aujourd'hui?- Y a-t-il d'autres informations que vous voulez ajouter? <p>Rappel des éléments importants abordés dans l'entrevue et remerciements.</p>

Annexe 5 : Guide d'entrevue avec les enseignants

Interviewé : Intervieweur : Date et heure : Lieu : Durée : 1 heure
<p style="text-align: center;">Ouverture de l'entrevue</p> <ul style="list-style-type: none">- Remerciement;- Se présenter et présenter à nouveau les objectifs de la recherche;- Présenter les objectifs de l'entrevue, sa durée et l'importance de l'information qui sera recueillie; <p>Objectifs d'entrevue : recueillir des données, du point de vue des enseignants, sur leur contexte de l'école.</p> <ul style="list-style-type: none">- Présenter la structure des questions;- Demander la permission d'enregistrement;- Présenter les mesures de confidentialité envisagées;- Demander si les interviewées ont des questions avant de commencer.
<p style="text-align: center;">Questions</p> <ol style="list-style-type: none">1. Comment décrivez-vous votre équipe d'enseignantes?<ol style="list-style-type: none">1.1 Le climat de travail au sein de votre équipe d'enseignantes?1.2 Le soutien entre collègues?2. Comment décrivez-vous la collaboration entre vous?3. Quelles activités de développement professionnel faites-vous à l'école et en dehors de celle-ci?<ol style="list-style-type: none">3.1 Combien de rencontre d'accompagnement avez-vous durant l'année?4. Comment décrivez-vous le soutien de la direction?5. Comment décrivez-vous le rôle de la direction d'école dans l'accompagnement?6. Comment décrivez-vous le rôle de la conseillère pédagogique?7. Comment décrivez-vous vos rôles à l'école?<ol style="list-style-type: none">7.1 Quels rôles pensez-vous que la direction vous encourage à avoir?8. Comment décrivez-vous votre compétence comme équipe à aider les élèves à réussir?
<p style="text-align: center;">Clôture de l'entrevue</p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none">- Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés que vous aimeriez aborder dans cette entrevue?- Y a-t-il d'autres informations que vous voulez ajouter? <p>Rappel des éléments importants abordés dans l'entrevue et remerciements.</p>

Annexe 6 : Guide d'entrevue avec les directions d'école

Interviewé : Intervieweur : Date et heure : Lieu : Durée : 1 heure
<p style="text-align: center;">Ouverture de l'entrevue</p> <ul style="list-style-type: none">- Remerciement;- Se présenter et présenter à nouveau les objectifs de la recherche;- Présenter les objectifs de l'entrevue, sa durée et l'importance de l'information qui sera recueillie; <p>Objectifs d'entrevue avec les directions : recueillir des données sur le contexte de l'école.</p> <ul style="list-style-type: none">- Présenter la structure des questions;- Demander la permission d'enregistrement;- Présenter les mesures de confidentialité envisagées;- Demander si l'interviewée a des questions avant de commencer.
<p style="text-align: center;">Questions</p> <ol style="list-style-type: none">1. Comment vous vous décrivez comme directrice?2. Comment décrivez-vous les enseignantes accompagnées?<ol style="list-style-type: none">2.1 Comment décrivez-vous le climat de travail entre les enseignantes?2.2 Comment décrivez-vous la collaboration entre les enseignantes?3. Comment décrivez-vous votre rôle auprès des enseignantes?<ol style="list-style-type: none">3.1 Assistez-vous aux rencontres entre la conseillère pédagogique et les enseignantes? Quel rôle jouez-vous?4. Comment décrivez-vous le rôle de la conseillère pédagogique et son apport pour les enseignantes?5. Comment décrivez-vous le rôle de ces enseignantes à l'école?6. Comment décrivez-vous votre compétence à faire réussir les élèves?7. Comment décrivez-vous la compétence de cette équipe à faire réussir les élèves?
<p style="text-align: center;">Clôture de l'entrevue</p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none">- Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés que vous aimeriez aborder dans cette entrevue?- Y a-t-il d'autres informations que vous voulez ajouter? <p>Rappel des éléments importants abordés dans l'entrevue et remerciements.</p>

Annexe 7 : Concepts, composantes et aspects issus du cadre conceptuel et ceux issus de l'analyse des données⁵

Concepts issus du cadre conceptuel de l'étude	Composantes issues du cadre conceptuel de l'étude	Composantes (nouvelles ou ayant changé de nom) issues de l'analyse des données	Aspects issus du cadre conceptuel de l'étude	Aspects (nouveaux ou ayant changé de nom) issus de l'analyse des données
Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique	Formations et expériences du conseiller pédagogique		Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant	
			Expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant	
			Formations du conseiller pédagogique en tant que conseiller pédagogique	
			Expériences du conseiller pédagogique en tant que conseiller pédagogique	
	Connaissances du conseiller pédagogique			Connaissances du conseiller pédagogique sur le sujet de l'accompagnement
				Connaissances du conseiller pédagogique sur ce type de situation de développement professionnel
				Connaissances du conseiller pédagogique

⁵ Le fond grisé correspond aux composantes et aux aspects qui ont été retenus dans la présente recherche.

				sur des stratégies d'accompagnement
	Conceptions du conseiller pédagogique		Conception du conseiller pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage	
				Conception du conseiller pédagogique de l'accompagnement
				Conception du conseiller pédagogique du développement professionnel des enseignants
				Conception du conseiller pédagogique du rôle du conseiller pédagogique
			Perception du conseiller pédagogique du rôle de la direction	Conception du conseiller pédagogique du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants
	Perceptions du conseiller pédagogique de lui-même	Perception du conseiller pédagogique de lui-même en général		Perception du conseiller pédagogique de lui-même comme conseiller pédagogique en général
				Perception du conseiller pédagogique de son accompagnement en général
			Perception du conseiller pédagogique de son agentivité	Perception du conseiller pédagogique de son agentivité en général

		Perception du conseiller pédagogique de lui-même dans la situation de développement professionnel proposée	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité comme conseiller pédagogique en général
			Perception du conseiller pédagogique de son rôle	
			Perception du conseiller pédagogique de son agentivité	Perception du conseiller pédagogique de son agentivité dans la situation de développement professionnel proposée
			Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité dans la situation de développement professionnel proposée
	Perceptions du conseiller pédagogique du contexte de l'école		Perception du conseiller pédagogique de l'agentivité des enseignants	Perception du conseiller pédagogique des enseignants, de leur formation et de leur enseignement en général
				Perception du conseiller pédagogique des enseignants accompagnés et de leur enseignement
				Perception du conseiller pédagogique du programme de formation
			Perception du conseiller pédagogique de la situation de	

			développement professionnel proposée	
			Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction	
Processus d'accompagnement	Phase d'identification des objectifs d'accompagnement			
	Phase de planification de pratiques d'accompagnement			Pratiques qui visent le soutien du processus d'apprentissage des enseignants; Pratiques qui visent le soutien du processus d'enseignement des enseignants; Pratiques qui visent le soutien des caractéristiques des enseignants;
	Phase de mise en œuvre de pratiques d'accompagnement		Faire des entrevues individuelles, présenter à un grand groupe, faire des conversations informelles, avoir recours à l'aide du directeur de l'école lorsqu'il y a résistance d'un enseignant, observer les pratiques de l'enseignant	NO

			Présenter à un petit groupe Clarifier, synthétiser, décomposer, simplifier	Pratiques qui visent le soutien du processus d'apprentissage des enseignants : demander d'apporter des documents; fournir des documents; présenter le contenu des documents; lire des documents; demander de lire des documents; expliquer le contenu des documents; parler de la valeur des documents; chercher l'attention des enseignants lorsqu'elle parle; gérer le temps; inviter les enseignants à une formation; planifier des dates; poser une question sur le contenu des documents.
			Modéliser des pratiques d'enseignement, donner une rétroaction sur la pratique	Pratiques qui visent le soutien du processus d'enseignement des enseignants : proposer des pratiques d'enseignement; parler de la valeur de sa proposition; proposer du matériel (livres...); suggérer des ressources web; demander aux enseignants de présenter leurs pratiques; donner

				des exemples de pratiques; Deviner les pratiques des enseignants; émettre des hypothèses; proposer des scénarios futurs pour les enseignants; poser une question sur la pratique; répondre par une question.
				Pratiques qui visent soutien des caractéristiques des enseignants : <u>Perception de la situation de développement professionnel proposée</u> : rappeler la finalité de la situation de développement professionnel; parler à la place des collègues; référer aux notes; exprimer la valeur accordée à l'accompagnement; exprimer son enthousiasme; Autoévaluer la rencontre; présenter la situation de développement professionnel proposée; donner des conseils; exprimer son empathie; proposer des scénarios

				<p>futurs pour le projet; clarifier son intention; ramener au sujet; parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée, <u>Perception d'agentivité des enseignants</u> : encourager les enseignants à s'exprimer; demander aux enseignants de proposer un plan; demander aux enseignants d'approuver le plan d'accompagnement; prendre des notes de ce que disent les enseignants; récapituler ce que les enseignants disent; donner la parole aux enseignants; écouter attentivement sans intervenir; céder la parole (se laisser interrompre); continuer son idée lorsqu'elle est interrompue; remercier; <u>Perception d'autoefficacité des enseignants</u> : encourager; exprimer sa perception des enseignants et de leurs pratiques;</p>
--	--	--	--	---

				<u>Perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique :</u> se montrer disponible pour les enseignants; présenter son rôle. <u>Conceptions des enseignants :</u> exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant; exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant; amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée); présenter le rôle de l'enseignant.
	Phase de contrôle du progrès et des résultats	Phase de contrôle des pratiques et des résultats		Soutien du processus d'apprentissage des enseignants; Soutien du processus d'enseignement des enseignants; Soutien des caractéristiques des enseignants;
	Phase d'ajustement des objectifs et des pratiques d'accompagnement			Soutien du processus d'apprentissage des enseignants; Soutien du processus d'enseignement des enseignants; Soutien des caractéristiques des enseignants;

	Ressources mobilisées dans le processus d'accompagnement			
Caractéristiques du contexte de l'école	Caractéristiques individuelles de la direction		Mécanismes adoptés pour le contrôle du travail des enseignants	
			Relation de confiance entre les partenaires	Relation de confiance entre les membres de l'école
			Leadership de la direction	
			Perception du rôle du conseiller pédagogique	Conception de la direction du rôle du conseiller pédagogique
			Perception d'agentivité	
			Perception d'autoefficacité	
				Conception de la direction du développement professionnel
				Conception de la direction du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants
				Perception de la direction des enseignants
				Perception de la direction du conseiller pédagogique
				Perception de la direction de son rôle dans le développement

				professionnel des enseignants
				Conception de la direction de l'agentivité des enseignants
				Perception de la direction de la situation de développement professionnel proposée
				Perception de la direction de l'autoefficacité collective de l'équipe-école
				Mécanisme de gestion des activités de développement professionnel adopté
	Caractéristiques collectives des enseignants		Culture de collaboration des enseignants	
			Culture de développement professionnel des enseignants	
			Relation de confiance entre les partenaires	Relation de confiance entre les membres de l'école
			Perception des enseignants de leur agentivité collective	
			Perception des enseignants de leur autoefficacité collective	
			Perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	Conception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique

			Perception des enseignants de de la valeur de l'accompagnement	Perception des enseignants de la situation de développement professionnel proposée
				Conception des enseignants du développement professionnel
				Conception des enseignants du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants
				Perception des enseignants du mécanisme adopté pour le contrôle du travail des enseignants
				Perception des enseignants d'elles comme équipe
				Perception des enseignants du leadership de la direction
				Perception des enseignants du conseiller pédagogique
				Culture de changement des enseignants

Annexe 8 : Grille finale de codage de l'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

I. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Composantes	Aspect	Code	Description du code	Objectif
Formations et expériences du conseiller pédagogique	Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant	Form_ens-CP	Formations suivies par le conseiller pédagogique lorsqu'il était enseignant.	2
	Expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant	Exp_ens-CP	Expériences vécues par le conseiller pédagogique lorsqu'il était enseignant.	2
	Formations du conseiller pédagogique en tant que CP	Form_cp-CP	Formations suivies par le conseiller pédagogique lorsqu'il est conseiller pédagogique.	2
	Expériences du conseiller pédagogique en tant que CP	Exp_cp-CP	Expériences vécues par le conseiller pédagogique alors qu'il est conseiller pédagogique.	2
Connaissances du conseiller pédagogique	Connaissances du conseiller pédagogique sur le sujet de l'accompagnement	CA_sujet_acc-CP	Connaissances du conseiller pédagogique en lien avec le sujet de la situation de développement professionnel proposée (p. ex. l'évaluation)	2
	Connaissances du conseiller pédagogique sur ce type d'accompagnement	CA_proj_acc-CP	Connaissances du conseiller pédagogique en lien avec ce type d'accompagnement (p. ex. arrimage)	2
	Connaissances du conseiller pédagogique sur les stratégies d'accompagnement	CA_tech_acc-CP	Connaissances du conseiller pédagogique en lien avec les stratégies d'accompagnement (p. ex. présenter le plan d'accompagnement aux enseignants)	2
Conceptions du conseiller pédagogique	Conception du conseiller pédagogique de l'accompagnement	Conc_acc-CP	Conception du conseiller pédagogique de l'accompagnement des enseignants (p. ex. accompagner c'est ...).	2

	Conception du conseiller pédagogique du rôle du conseiller pédagogique	Conc_rôle_cp-CP	Conception du conseiller pédagogique du rôle de conseiller pédagogique, incluant lui-même (passages où le conseiller pédagogique parle de son rôle ou du rôle du conseiller pédagogique en général, pas dans le projet).	2
	Conception du conseiller pédagogique de l'enseignement	Conc_ens-CP	Conception du conseiller pédagogique de l'enseignement en général.	2
	Conception du conseiller pédagogique de l'apprentissage	Conc_app-CP	Conception du conseiller pédagogique de l'apprentissage des élèves en général.	2
	Conception du conseiller pédagogique du développement professionnel	Conc_DP_ENS-CP	Conception du conseiller pédagogique du développement professionnel des enseignants.	2
	Conception du conseiller pédagogique du rôle de la direction	Conc_rôle_dir-CP	Conception du conseiller pédagogique du rôle des directions en général (la direction doit...).	2
Perceptions du conseiller pédagogique de lui-même en général	Perception du conseiller pédagogique de lui-même comme conseiller pédagogique en général	Perc_lui_cp-CP	Perception du conseiller pédagogique de lui-même en général.	2
	Perception du conseiller pédagogique de son accompagnement en général	Perc_son_acc_gén-CP	Perception du conseiller pédagogique de l'accompagnement qu'il rend en général (actions, principes, etc.).	2
	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité comme conseiller pédagogique en général	Perc_son_autoeffic_cp-CP	Perception du conseiller pédagogique de sa capacité à atteindre les résultats souhaités comme conseiller pédagogique en général.	2
	Perception du conseiller pédagogique de son agentivité comme	Perc_son_Agentiv_gén-CP	Perception du conseiller pédagogique d'avoir son mot à dire dans la commission scolaire.	2

	conseiller pédagogique en général			
Perceptions du conseiller pédagogique de lui-même dans la situation de développement professionnel proposée	Perception du conseiller pédagogique de son rôle	Perc_son_rôle_proj-CP	Perception du conseiller pédagogique de son rôle auprès des enseignants dans cette situation de développement professionnel proposée en particulier.	2
	Perception du conseiller pédagogique de son agentivité dans la situation de développement professionnel proposée	Perc_son_Agentiv_proj-CP	Perception du conseiller pédagogique d'avoir son mot à dire dans cet accompagnement en particulier.	2
	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité dans la situation de développement professionnel proposée	Perc_son_autoeffic_proj-CP	Perception du conseiller pédagogique de sa capacité à atteindre les résultats souhaités dans cet accompagnement en particulier.	2
Perceptions du conseiller pédagogique du contexte de l'école	Perception du conseiller pédagogique des enseignants, de leur formation et de leur enseignement en général	Perc_Ens_gén-CP	Perception du conseiller pédagogique des enseignants en général. Perception du conseiller pédagogique de la formation initiale et continue des enseignants. Perception du conseiller pédagogique de la façon dont les enseignants enseignent (leurs pratiques).	2
	Perception du conseiller pédagogique du programme de formation	Perc_prog_form-CP	Perception du conseiller pédagogique du programme de formation du domaine visé par l'accompagnement.	2
	Perception du conseiller pédagogique de la situation de développement professionnel proposée CODE ÉVOLUTIF	Perc_proj-CP	Perception du conseiller pédagogique de la situation de développement professionnel proposée (la demande, le contenu...)	2

	Perception du conseiller pédagogique des enseignants accompagnés et de leur enseignement CODE ÉVOLUTIF	Perc_Ens-CP Perc_ens_Ens-CP	Perception du conseiller pédagogique des enseignants accompagnés (leur agentivité, leur implication, leurs conceptions, etc.). Perception du conseiller pédagogique de la façon dont les enseignants accompagnés enseignent (leurs pratiques).	2
	Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction CODE ÉVOLUTIF	Perc_leadership_dir-CP	Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction de l'école (le leadership de la direction renvoie aux pratiques réelles de la direction).	2

II. Processus d'accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école

1) Soutien du processus d'apprentissage des enseignants

Composante	Aspect	Code	Description du code	Objectif
1. Identification des objectifs d'accompagnement par le conseiller pédagogique		Obj_Acc_app-CP	Les cibles à atteindre en lien avec le processus d'apprentissage de l'enseignant.	1, 2 et 3
2. Planification de pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Demander d'apporter des documents	Planif_acc_DD-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander d'apporter, ou de sortir des documents.	1, 2 et 3
	2. Fournir des documents	Planif_acc_doc-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à fournir des documents aux enseignants.	1, 2 et 3
	3. Présenter le contenu des documents	Planif_acc_présenter-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter des documents, etc.	1, 2 et 3
	4. Lire des documents	Planif_acc_lire-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à lire.	1, 2 et 3
	5. Demander de lire des documents	Planif_acc_dem_lire-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander aux enseignants de lire.	1, 2 et 3

	6. Expliquer le contenu des documents	Planif_acc_expliquer-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à expliquer ou clarifier ou même informer.	1, 2 et 3
	7. Parler de la valeur des documents	Planif_acc_val_doc-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler la valeur (l'importance) des documents fournis.	1, 2 et 3
	8. Chercher l'attention des enseignants lorsqu'elle parle	Planif_acc_attention_ENS-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à attendre que tout le monde soit attentif avant de parler.	1, 2 et 3
	9. Gérer le temps	Planif_acc_Temps-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à gérer le temps.	1, 2 et 3
	10. Inviter les enseignants à une formation	Planif_acc_inviter-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à inviter les enseignants à une formation organisée.	1, 2 et 3
	11. Planifier des dates	Planif_dates-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à planifier des dates avec les enseignants.	1, 2 et 3
	12. Poser une question sur le contenu des documents	Planif_QC-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à poser une question sur le contenu.	1, 2 et 3
3. Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Demander d'apporter des documents	Pratique_acc_DD-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander d'apporter ou de sortir des documents.	1, 2 et 3
	2. Fournir des documents	Pratique_acc_doc-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à fournir des documents aux enseignants.	1, 2 et 3
	3. Présenter le contenu des documents	Pratique_acc_présenter-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter le contenu de documents, etc.	1, 2 et 3

	4. Lire des documents	Pratique_acc_lire-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à lire.	1, 2 et 3
	5. Demander de lire des documents	Pratique_acc_dem_lire-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander aux enseignants de lire.	1, 2 et 3
	6. Expliquer le contenu des documents	Pratique_acc_expliquer-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à expliquer ou clarifier ou même informer.	1, 2 et 3
	7. Parler de la valeur des documents	Pratiques_acc_val_doc-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur (l'importance) des documents fournis.	1, 2 et 3
	8. Chercher l'attention des enseignants lorsqu'il parle	Pratiques_acc_attention_ENS-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à attendre que tout le monde soit attentif avant de parler.	1, 2 et 3
	9. Gérer le temps	Pratiques_acc_Temps-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à pratiques d'accompagnement qui consistent à gérer le temps	1, 2 et 3
	10. Inviter les enseignants à une formation	Pratiques_acc_inviter-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à inviter les enseignants à une formation organisée.	1, 2 et 3
	11. Fixer des dates	Pratiques_acc_dates-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à planifier des dates avec les enseignants.	1, 2 et 3
	12. Poser une question sur le contenu des documents	Pratiques_acc_QC-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à poser une question sur le contenu des documents.	1, 2 et 3
4. Contrôle des pratiques	1. Demander d'apporter des documents	Contrôle_acc_DD-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à	1, 2 et 3

d'accompagnement et des résultats par le conseiller pédagogique			demande d'apporter ou de sortir des documents.	
	2. Fournir des documents	Contrôle_acc_doc-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à fournir des documents aux enseignants.	1, 2 et 3
	3. Présenter le contenu des documents	Contrôle_acc_présenter-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter des documents, etc.	1, 2 et 3
	4. Lire des documents	Contrôle_acc_lire-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à lire des documents.	1, 2 et 3
	5. Demander de lire des documents	Contrôle_acc_dem_lire-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à demander aux enseignants de lire.	1, 2 et 3
	6. Expliquer le contenu des documents	Contrôle_acc_expliquer-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à expliquer ou clarifier ou même informer.	1, 2 et 3
	7. Parler de la valeur des documents	Contrôle_acc_val_doc-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur (l'importance) des documents fournis.	1, 2 et 3
	8. Chercher l'attention des enseignants lorsqu'il parle	Contrôle_acc_attention_ENS-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à attendre que tout le monde soit attentif avant de parler.	1, 2 et 3
	9. Gérer le temps	Contrôle_acc_Temps-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à gérer le temps.	1, 2 et 3
	10. Inviter les enseignants à une formation	Contrôle_acc_inviter-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à inviter les enseignants à une formation organisée.	1, 2 et 3

	11. Planifier des dates	Contrôle_acc_dates-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à planifier des dates avec les enseignants.	1, 2 et 3
	12. Poser une question sur le contenu des documents	Contrôle_acc_QC-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à poser une question sur le contenu des pratiques.	1, 2 et 3
	Résultats	Contrôle_acc_résultats-CP	Contrôle de l'atteinte des objectifs en lien avec le processus d'apprentissage des enseignants.	1, 2 et 3
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique	Objectifs d'accompagnement	Ajust_Obj_app-CP	Ajustement des objectifs en lien avec le processus d'apprentissage des enseignants.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement	Ajust_Acc_app-CP	Ajustement des pratiques en lien avec le processus d'apprentissage des enseignants.	1, 2 et 3

2) Soutien du processus d'enseignement des enseignants

Composante	Aspect	Code	Description du code	Objectif
1. Identification des objectifs d'accompagnement par le conseiller pédagogique		Obj_Acc_ens-CP	Les cibles à atteindre en lien avec le processus d'enseignement de l'enseignant.	1, 2 et 3
2. Planification de pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Proposer des pratiques d'enseignement	Planif_acc_proposer-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire des propositions de pratiques d'enseignement (de façon diplomatique).	1, 2 et 3
	2. Parler de la valeur de sa proposition	Planif_acc_val_prop-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur de sa proposition.	1, 2 et 3
	3. Proposer du matériel (livres...)	Planif_acc_matériel-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à	1, 2 et 3

			proposer des livres et du matériel scolaire aux enseignants.	
	4. Suggérer des ressources web	Planif_acc_sites-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à suggérer des ressources web.	1, 2 et 3
	5. Modéliser des pratiques d'enseignement	Planif_acc_Modéliser-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à modéliser un enseignement comme celui que les enseignants doivent faire avec les élèves.	1, 2 et 3
	6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignants	Planif_acc_rétroaction-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner une rétroaction sur la pratique des enseignants (commentaire positif, neutre et négatif) sur la pratique, la planification des enseignants.	1, 2 et 3
	7. Demander aux enseignants de présenter leurs pratiques	Planif_acc_DT-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander de présenter des pratiques (p. ex. traces d'évaluation).	1, 2 et 3
	8. Donner des exemples de pratiques	Planif_acc_exemple_prat-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner un exemple de pratiques que font d'autres enseignants dans l'école ou dans d'autres écoles.	1, 2 et 3
	9. Deviner les pratiques des enseignants	Planif_acc_deviner_ENS-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à deviner ce que les enseignants font ou vont faire au lieu de demander directement (soit une façon de poser des questions autrement).	1, 2 et 3
	10. Émettre des hypothèses	Planif_acc_hypothèse-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner des hypothèses (peut-être que...) pour expliquer un phénomène.	1, 2 et 3

	11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignants	Planif_acc_prévision_pro-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à se projeter dans l'avenir et prévoir ce que les enseignants vont probablement faire.	1, 2 et 3
	12. Poser une question sur la pratique	Planif_acc_quest_Réf-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à poser des questions sur la pratique.	1, 2 et 3
	13. Répondre par une question sur la pratique	Planif_acc_Rquest-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à répondre par une question.	1, 2 et 3
3. Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Proposer des pratiques d'enseignement	Pratiques_acc_proposer-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire des propositions de pratiques d'enseignement (de façon diplomatique)	1, 2 et 3
	2. Parler de la valeur de sa proposition	Pratiques_acc_val_prop-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur de sa proposition.	1, 2 et 3
	3. Proposer du matériel (livres...)	Pratiques_acc_matériel-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à proposer des livres, du matériel scolaire, etc. aux enseignants.	1, 2 et 3
	4. Suggérer des ressources web	Pratiques_acc_sites-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à suggérer des ressources web.	1, 2 et 3
	5. Modéliser des pratiques d'enseignement	Pratiques_acc_Modéliser-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à modéliser un enseignement comme celui que les enseignants doivent faire avec les élèves.	1, 2 et 3
	6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignants	Pratiques_acc_rétroaction-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner une rétroaction sur la pratique des enseignants (commentaire positif, neutre et négatif) sur la pratique et la planification des enseignants.	1, 2 et 3

	7. Demander aux enseignants de présenter leurs pratiques	Pratique_acc_DT-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander de présenter des pratiques.	1, 2 et 3
	8. Donner des exemples de pratiques	Pratiques_acc_exemple_prat-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner un exemple de pratiques que font d'autres enseignants dans l'école ou dans d'autres écoles.	1, 2 et 3
	9. Deviner les pratiques des enseignants	Pratiques_acc_deviner_ENS-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à deviner ce que les enseignants font ou vont faire au lieu de demander directement.	1, 2 et 3
	10. Émettre des hypothèses	Pratique_acc_hypothèse-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner des hypothèses (peut-être que...) pour expliquer un phénomène.	1, 2 et 3
	11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignants	Pratiques_acc_prévision_pro-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à se projeter dans l'avenir et prévoir ce que les enseignants vont probablement faire.	1, 2 et 3
	12. Poser une question sur la pratique	Pratique_acc_quest_Réf-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à poser des questions sur la pratique.	1, 2 et 3
	13. Répondre par une question sur la pratique	Pratiques_acc_Rquest-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à répondre par une question.	1, 2 et 3
4. Contrôle des pratiques et des résultats par le conseiller pédagogique	1. Proposer des pratiques d'enseignement	Contrôle_acc_proposer-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à faire des propositions de pratiques d'enseignement (de façon diplomatique).	1, 2 et 3
	2. Parler de la valeur de sa proposition	Contrôle_acc_val_prop-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur de sa proposition.	1, 2 et 3

	3. Proposer du matériel (livres...)	Contrôle_acc_matériel-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à proposer des livres et du matériel scolaire aux enseignants.	1, 2 et 3
	4. Suggérer des ressources web	Contrôle_acc_sites-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à suggérer des ressources web.	1, 2 et 3
	5. Modéliser des pratiques d'enseignement	Contrôle_acc_Modéliser-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à modéliser un enseignement comme celui que les enseignants doivent faire avec les élèves.	1, 2 et 3
	6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignants	Contrôle_acc_rétroaction-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à donner une rétroaction sur la pratique des enseignants (commentaire positif, neutre et négatif) sur la pratique et la planification des enseignants.	1, 2 et 3
	7. Demander aux enseignants de présenter leurs pratiques	Contrôle_acc_DT-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à demander de présenter des pratiques (p. ex. traces d'évaluation).	1, 2 et 3
	8. Donner des exemples de pratiques	Contrôle_acc_exemple_prat-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à donner un exemple de pratiques que font d'autres enseignants dans l'école ou dans d'autres écoles.	1, 2 et 3
	9. Deviner les pratiques des enseignants	Contrôle_acc_deviner_ENS-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à deviner ce que les enseignants font ou vont faire au lieu de demander directement.	1, 2 et 3
	10. Émettre des hypothèses	Contrôle_acc_hypothèse-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à	1, 2 et 3

			donner des hypothèses (peut-être que...) pour expliquer un phénomène.	
	11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignants	Contrôle_acc_prévision_pro-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à se projeter dans l'avenir et prévoir ce que les enseignants vont probablement faire.	1, 2 et 3
	12. Poser une question sur la pratique	Contrôle_acc_quest_Réf-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à poser des questions sur la pratique.	1, 2 et 3
	13. Répondre par une question sur la pratique	Contrôle_acc_Rquest-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à répondre par une question.	1, 2 et 3
	Résultats	Contrôle_résultats_ens-CP	Contrôle de l'atteinte des objectifs en lien avec le processus d'enseignement des enseignants.	1, 2 et 3
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique	Objectifs d'accompagnement	Ajust_Obj_ens-CP	Ajustement des objectifs en lien avec le processus d'enseignement des enseignants.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement	Ajust_Acc_ens-CP	Ajustement des pratiques en lien avec le processus d'enseignement des enseignants.	1, 2 et 3

3) Soutien des caractéristiques des enseignants

Composante	Sous composante	Aspect	Code	Description du code	Objectif
1. Identification des objectifs d'accompagnement par le conseiller pédagogique			Obj_Acc_carc-CP	Les cibles à atteindre en lien avec les caractéristiques des enseignants.	1, 2 et 3
2. Planification des pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	Pratiques d'accompagnement visant la perception de la situation de	1. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel	Planif_acc_finalité-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à rappeler la finalité de	1, 2 et 3

	développement professionnel proposée			la situation de développement professionnel (p. ex. l'élève, l'apprentissage, la réussite...).	
		2. Parler à la place des collègues	Planif_acc_collègue-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à dire que les collègues veulent savoir ce que l'enseignant fait.	1, 2 et 3
		3. Référer aux notes	Planif_acc_RN-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire référence à ses notes.	1, 2 et 3
		4. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement	Planif_acc_val_acc-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur de l'accompagnement.	1, 2 et 3
		5. Exprimer son enthousiasme	Planif_acc_enthousiasme-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à exprimer son enthousiasme.	1, 2 et 3
		6. Autoévaluer la rencontre	Planif_acc_autoévalue-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à évaluer la rencontre ou	1, 2 et 3

				l'atteinte des objectifs avec les enseignants.	
		7. Présenter la situation de développement professionnel proposée	Planif_acc_proj-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter la situation de développement professionnel proposée (son contenu, ses circonstances, ses objectifs, le plan proposé, etc.).	1, 2 et 3
		8. Donner des conseils	Planif_acc_conseil-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner des conseils aux enseignants (p. ex. il ne faut pas que vous vous stressiez avec ça).	1, 2 et 3
		9. Exprimer son empathie	Planif_acc_empath-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à montrer aux enseignants que l'on comprend ce qu'ils vivent (p. ex. je comprends ce que vous ressentez, vivez, c'est vrai que ce n'est pas facile, etc.)	1, 2 et 3

		10. Proposer des scénarios futurs pour le projet	Planif_acc_prévision_pro-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à se projeter dans l'avenir et prévoir ce qui peut se passer dans le projet.	1, 2 et 3
		11. Clarifier son intention	Planif_acc_intention-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à expliciter son intention ou défendre celle-ci.	1, 2 et 3
		12. Ramener au sujet	Planif_acc_ramener-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à ramener au sujet.	1, 2 et 3
		13. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée	Planif_acc_val_mod-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur d'une modalité de travail proposée (p. ex. parler de la valeur d'apporter des traces).	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'agentivité des enseignants	14. Encourager les enseignants à s'exprimer	Planif_encourager_agentivité-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à encourager les enseignants à parler.	1, 2 et 3

		15. Demander aux enseignants de proposer un plan	Planif_acc_prop_plan-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander aux enseignants de proposer un plan.	1, 2 et 3
		16. Demander aux enseignants d'approuver le plan d'accompagnement	Planif_acc_app_plan-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire approuver le plan par les enseignants.	1, 2 et 3
		17. Prendre des notes de ce que disent les enseignants	Planif_acc_notes-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à noter les demandes des enseignants pour y répondre plus tard.	1, 2 et 3
		18. Récapituler ce que les enseignants disent	Planif_acc_récapituler-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à récapituler ce que les enseignants ont dit (p. ex. vous dites que ...).	1, 2 et 3
		19. Donner la parole aux enseignants	Planif_acc_parole-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à distribuer la parole entre les enseignants.	1, 2 et 3

		20. Écouter attentivement sans intervenir	Planif_acc_écouter-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à écouter attentivement sans intervenir.	1, 2 et 3
		21. Céder la parole (se laisser interrompre)	Planif_acc_céder-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à ne pas terminer sa phrase ni la reprendre plus tard.	1, 2 et 3
		22. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue	Planif_acc_ignorer-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à ignorer une intervention d'un enseignant et continuer à parler.	1, 2 et 3
		23. Remercier	Planif_acc_remercier-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à remercier.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'autoefficacité des enseignants	24. Encourager	Planif_acc_encourager-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à encourager les enseignants (p. ex. c'est super, bravo, etc.)	1, 2 et 3
		25. Exprimer sa perception des	Planif_acc_perc_Ens-CP	Planification de pratiques	1, 2 et 3

		enseignants et de leurs pratiques		d'accompagnement qui consistent à exprimer sa perception des enseignants (p. ex. de leur travail en équipe, de leur enseignement, etc.).	
	Pratiques d'accompagnement visant la perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	26. Se montrer disponible pour les enseignants	Planif_acc_dispo-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à encourager les enseignants à la contacter en se montrant disponible pour eux.	1, 2 et 3
		27. Présenter son rôle	Planif_acc_rôle-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter son rôle.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant les conceptions des enseignants	28. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant	Planif_acc_approuver-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à approuver ce que les enseignants ont dit (p. ex. c'est vrai, tu as raison) et parler dans le même sens qu'eux n'ajoutant pas une information.	1, 2 et 3
		29. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant	Planif_acc_répliquer-CP	Planification de pratiques d'accompagnement	1, 2 et 3

				qui consistent à répliquer à ce que les enseignants ont dit (p. ex. c'est vrai, mais...).	
		30. Amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée)	Planif_acc_confronter-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à confronter les idées des enseignants (sans expliciter un désaccord).	1, 2 et 3
		31. Présenter le rôle de l'enseignant	Planif_acc_présente_rôle_ens-CP	Planification de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter le rôle des enseignants.	1, 2 et 3
3. Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	Pratiques d'accompagnement visant la perception de la situation de développement professionnel proposée	1. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel	Pratiques_acc_finalité-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à rappeler la finalité de la situation de développement professionnel (p. ex. l'élève, l'apprentissage, la réussite...).	1, 2 et 3
		2. Parler à la place des collègues	Pratiques_acc_collègue-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à dire que les collègues	1, 2 et 3

				veulent savoir ce que l'enseignant fait.	
		3. Référencer aux notes	Pratique_acc_RN-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire référence à ses notes	1, 2 et 3
		4. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement	Pratique_acc_val_acc-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur de l'accompagnement.	1, 2 et 3
		5. Exprimer son enthousiasme	Pratique_acc_enthousiasme-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à exprimer son enthousiasme.	1, 2 et 3
		6. Autoévaluer la rencontre	Pratiques_acc_autoévaluation-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à autoévaluer la rencontre ou l'atteinte des objectifs avec les enseignants.	1, 2 et 3
		7. Présenter la situation de développement professionnel proposée	Pratique_acc_proj-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter la situation de développement professionnel proposée (son	1, 2 et 3

				contenu, ses circonstances, ses objectifs, le plan proposé, etc.).	
		8. Donner des conseils	Pratiques_acc_conseil-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner des conseils aux enseignants (p. ex. il ne faut pas que vous vous stressiez avec ça).	1, 2 et 3
		9. Exprimer son empathie	Pratiques_acc_empath-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à montrer aux enseignants que l'on comprend ce qu'ils vivent (p. ex. je comprends ce que vous ressentez, vivez, c'est vrai que ce n'est pas facile, etc.)	1, 2 et 3
		10. Proposer des scénarios futurs pour le projet	Pratiques_acc_prévision_pro-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à se projeter dans l'avenir et prévoir ce qui peut se passer dans le projet.	1, 2 et 3
		11. Clarifier son intention	Pratiques_acc_intention-CP	Mise en œuvre de pratiques	1, 2 et 3

				d'accompagnement qui consistent à expliciter son intention ou défendre celle-ci.	
		12. Ramener au sujet	Pratiques_acc_ramener-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à ramener au sujet.	1, 2 et 3
		13. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée	Pratique_acc_val_mod-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur d'une modalité de travail proposée (p. ex. parler de la valeur d'apporter des traces).	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'agentivité des enseignants	14. Encourager les enseignants à s'exprimer	Pratique_encourager_agentivité-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à exprimer l'importance d'avoir une voix.	1, 2 et 3
		15. Demander aux enseignants de proposer un plan	Pratique_acc_prop_plan-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander aux enseignants de proposer un plan.	1, 2 et 3
		16. Demander aux enseignants d'approuver	Pratique_acc_app_plan-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement	1, 2 et 3

		le plan d'accompagnement		qui consistent à faire approuver le plan par les enseignants.	
		17. Prendre des notes de ce que disent les enseignants	Pratiques_acc_notes-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à noter les demandes des enseignants pour y répondre plus tard.	1, 2 et 3
		18. Récapituler ce que les enseignants disent	Pratiques_acc_récapituler-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à récapituler ce que les enseignants ont dit (p. ex. vous dites que ...).	1, 2 et 3
		19. Donner la parole aux enseignants	Pratiques_acc_parole-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à distribuer la parole entre les enseignants.	1, 2 et 3
		20. Écouter attentivement sans intervenir	Pratique_acc_écouter-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à écouter attentivement sans intervenir.	1, 2 et 3
		21. Céder la parole (se laisser interrompre)	Pratiques_acc_céder-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à ne pas	1, 2 et 3

				terminer sa phrase ni la reprendre plus tard.	
		22. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue	Pratiques_acc_ignorer-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à ignorer une intervention d'un enseignant et continuer à parler.	1, 2 et 3
		23. Remercier	Pratiques_acc_remercier-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à remercier.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'autoefficacité des enseignants	24. Encourager	Pratiques_acc_encourager-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à encourager les enseignants (p. ex. c'est super, bravo, etc.)	1, 2 et 3
		25. Exprimer sa perception des enseignants et de leurs pratiques	Pratiques_acc_perc_Enseignants-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à exprimer sa perception des enseignants (p. ex. de leur travail en équipe, de leur enseignement, etc.).	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception des	26. Se montrer disponible pour les enseignants	Pratique_acc_disposer-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement	1, 2 et 3

	enseignants du rôle du conseiller pédagogique			qui consistent à encourager les enseignants à la contacter en se montrant disponible pour eux.	
		27. Présenter son rôle	Pratiques_acc_rôle-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter son rôle.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant les conceptions des enseignants	28. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant	Pratiques_acc_approuver-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à approuver ce que les enseignants ont dit (p. ex. c'est vrai, tu as raison) et parler dans le même sens qu'eux sans ajouter une information.	1, 2 et 3
		29. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant	Pratiques_acc_répliquer-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à répliquer à ce que les enseignants ont dit (p. ex. c'est vrai, mais...).	1, 2 et 3
		30. Amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée)	Pratiques_acc_confronter-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à confronter les idées	1, 2 et 3

				des enseignants (dire qu'il n'est pas d'accord).	
		31. Présenter le rôle de l'enseignant	Pratique_acc_présente_rôle_ens-CP	Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter le rôle des enseignants.	1, 2 et 3
4. Contrôle des pratiques et des résultats	Pratiques d'accompagnement visant la perception de la situation de développement professionnel proposée	1. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel	Contrôle_acc_finalité-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à rappeler la finalité de la situation de développement professionnel (p. ex. l'élève, l'apprentissage, la réussite...).	1, 2 et 3
		2. Parler à la place des collègues	Contrôle_acc_collègue-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à dire que les collègues veulent savoir ce que l'enseignant fait.	1, 2 et 3
		3. Référer aux notes	Contrôle_acc_RN-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire référence à ses notes	1, 2 et 3
		4. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement	Contrôle_acc_val_acc-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur de l'accompagnement.	1, 2 et 3

		5. Exprimer son enthousiasme	Contrôle_acc_enthousiasme-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à exprimer son enthousiasme.	1, 2 et 3
		6. Autoévaluer la rencontre	Contrôle_acc_autoévaluation-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à autoévaluer la rencontre ou l'atteinte des objectifs avec les enseignants.	1, 2 et 3
		7. Présenter la situation de développement professionnel proposée	Contrôle_acc_proj-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter la situation de développement professionnel proposée (son contenu, ses circonstances, ses objectifs, le plan proposé, etc.).	1, 2 et 3
		8. Donner des conseils	Contrôles_acc_conseil-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à donner des conseils aux enseignants (p. ex. il ne faut pas que vous vous stressiez avec ça).	1, 2 et 3
		9. Exprimer son empathie	Contrôle_acc_empathie-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à montrer aux	1, 2 et 3

				enseignants que l'on comprend ce qu'ils vivent (p. ex. je comprends ce que vous ressentez, vivez, c'est vrai que ce n'est pas facile, etc.).	
		10. Proposer des scénarios futurs pour le projet	Contrôle_acc_prévision_pro-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à se projeter dans l'avenir et prévoir ce qui peut se passer dans le projet.	1, 2 et 3
		11. Clarifier son intention	Contrôle_acc_intention-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à expliciter son intention ou défendre celle-ci.	1, 2 et 3
		12. Ramener au sujet	Contrôle_acc_ramener-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à ramener au sujet.	1, 2 et 3
		13. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée	Contrôle_acc_val_modal-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à parler de la valeur d'une modalité de travail proposée (p. ex. parler de la valeur d'apporter des traces).	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception	14. Encourager les enseignants à s'exprimer	Contrôle_acc_encourager_agentivité-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à	1, 2 et 3

	d'agentivité des enseignants			exprimer l'importance d'avoir une voix.	
		15. Demander aux enseignants de proposer un plan	Contrôle_acc_prop_plan-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à demander aux enseignants de proposer un plan.	1, 2 et 3
		16. Demander aux enseignants d'approuver le plan d'accompagnement	Contrôle_acc_app_plan-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à faire approuver le plan par les enseignants.	1, 2 et 3
		17. Prendre des notes de ce que disent les enseignants	Contrôle_acc_notes-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à noter les demandes des enseignants pour y répondre plus tard.	1, 2 et 3
		18. Récapituler	Contrôle_acc_récapituler-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à récapituler ce que les enseignants ont dit (p. ex. vous dites que ...).	1, 2 et 3
		19. Donner la parole aux enseignants	Contrôle_acc_parole-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à distribuer la parole entre les enseignants.	1, 2 et 3
		20. Écouter attentivement sans intervenir	Contrôle_acc_écouter-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à	1, 2 et 3

				écouter attentivement sans intervenir.	
		21. Céder la parole (se laisser interrompre)	Contrôle_acc_céder-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à ne pas terminer sa phrase ni la reprendre plus tard.	1, 2 et 3
		22. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue	Contrôle_acc_ignorer-CP	Contrôle des pratiques d'accompagnement qui consistent à ignorer une intervention d'un enseignant et continuer à parler.	1, 2 et 3
		23. Remercier	Contrôle_acc_remercier-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à remercier.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'autoefficacité des enseignants	24. Encourager	Contrôle_acc_encourager-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à encourager les enseignants (p. ex. c'est super, bravo, etc.).	1, 2 et 3
		25. Exprimer sa perception des enseignants et leurs pratiques	Contrôle_acc_perc_Ens-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à exprimer sa perception des enseignants (p. ex. de leur travail en équipe, de leur enseignement, etc.).	1, 2 et 3

	Pratiques d'accompagnement visant la perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	26. Se montrer disponible pour les enseignants	Contrôle_acc_dispo-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à encourager les enseignants à la contacter en se montrant disponible pour eux.	1, 2 et 3
		27. Présenter son rôle	Contrôle_acc_rôle-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter son rôle.	1, 2 et 3
	Pratiques d'accompagnement visant les conceptions des enseignants	28. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant	Contrôle_acc_approuver-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à approuver ce que les enseignants ont dit (p. ex. c'est vrai, tu as raison) et parle dans le même sens qu'eux sans ajouter une information.	1, 2 et 3
		29. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant	Contrôle_acc_répliquer-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à répliquer à ce que les enseignants ont dit (p. ex. c'est vrai, mais...).	1, 2 et 3
		30. Amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée)	Contrôle_acc_confronter-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à confronter les idées des enseignants (sans	1, 2 et 3

				dire qu'il n'est pas d'accord).	
		31. Présenter le rôle de l'enseignant	Contrôle_acc_présente_rôle_ens-CP	Contrôle de pratiques d'accompagnement qui consistent à présenter le rôle des enseignants.	1, 2 et 3
	Résultats		Contrôle_résultats_carac-CP	Contrôle de l'atteinte des objectifs en lien avec les caractéristiques des enseignants.	1, 2 et 3
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique		Objectifs d'accompagnement	Ajust_Obj_carac-CP	Ajustement des objectifs en lien avec les caractéristiques des enseignants.	1, 2 et 3
		Pratiques d'accompagnement	Ajust_Acc_carac-CP	Ajustement des pratiques en lien avec les caractéristiques des enseignants.	1, 2 et 3

4) Objectif de s'informer sur les pratiques des enseignants

Composante	Aspect	Code	Description du code	Objectif
1. Identification des objectifs d'accompagnement		Obj_Acc_s'informer-CP	Les cibles à atteindre en lien avec s'informer.	1, 2 et 3
4. Contrôle des pratiques et des résultats par le conseiller pédagogique	Résultats	Contrôle_résultats_s'informer-CP	Contrôle de l'atteinte des objectifs en lien avec s'informer.	1, 2 et 3
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et	Objectifs d'accompagnement	Ajust_Obj_s'informer-CP	Ajustement des objectifs en lien avec s'informer.	1, 2 et 3

des objectifs par le conseiller pédagogique				
---	--	--	--	--

III. Caractéristiques du contexte de l'école

Composante	Aspect	Code	Description du code	Objectif
Caractéristiques individuelles de la direction	Mécanismes adoptés pour le contrôle du travail des enseignants	Contrôle_Ens-DIR	La façon dont la direction contrôle le travail des enseignants.	3
	Relation de confiance entre les membres de l'école	Relation_Confiance-DIR	La relation qui existe entre les enseignants et la direction.	3
	Leadership de la direction	Leadership_dir-DIR	Le rôle réel que joue la direction de l'école dans les activités de développement professionnel.	3
	Conception de la direction du rôle du conseiller pédagogique	Conc_rôle_cp-DIR	La conception de la direction du rôle du conseiller pédagogique en général.	3
	Perception de la direction de son agentivité	Pers_agentivité_dir-DIR	La perception que la direction a de son mot à dire à l'école.	3
	Perception de la direction de son autoefficacité	Perc_autoefficacité_dir-DIR	Les croyances que la direction a de son autoefficacité.	3
	Conception de la direction du développement professionnel	Conc_DP_ens-DIR	La conception de la direction du développement professionnel.	3
	Conception de la direction du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants	Conc_rôle_dir-DIR	Conception de la direction du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants.	3
	Perception de la direction des enseignants	Perc_ens-DIR	La perception de la direction des enseignants de son école.	3
	Perception de la direction du conseiller pédagogique	Perc_cp-DIR	La perception de la direction du conseiller pédagogique de l'étude.	3

	Perception de la direction de son rôle dans le développement professionnel des enseignants	Perc_son_rôle-DIR	La perception de la direction de son rôle dans le développement professionnel des enseignants de son école.	3
	Conception d'agentivité des enseignants par la direction	Pers_agentivité_ens-DIR	La perception de la direction de l'agentivité des enseignants (avoir leur mot à dire).	3
	Perception de la direction de la situation de développement professionnel proposée	Perc_projet-DIR	La perception de la direction de la situation de développement professionnel proposée.	3
	Perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école	Perc_autoefficacité_école-DIR	La perception de la direction de l'efficacité de son équipe-école (la direction et ses enseignants).	3
	Mécanisme de gestion des activités de développement professionnel	Gest_act_DP-DIR	La façon dont la direction gère les activités de développement professionnel des enseignants.	3
Caractéristiques collectives des enseignants	Culture de collaboration des enseignants	Cult_coll_ens-ENS	La façon dont les enseignants travaillent ensemble.	3
	Culture de développement professionnel des enseignants	Cult_act_DP-ENS	Les activités de développement professionnel vécues par les enseignants.	3
	Relation de confiance entre les membres de l'école	Relation_ens-ENS	La relation qui existe entre les enseignants et la direction.	3
	Perception d'agentivité collective des enseignants	Perc_agentivité_ens-ENS	La perception que les enseignants ont de leur mot à dire dans l'école.	3
	Perception d'autoefficacité collective des enseignants	Perc_autoefficacité_ens-ENS	Les perceptions que les enseignants ont de leur efficacité collective à réussir à faire apprendre les élèves.	3
	Conception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	Conc_rôle_cp-ENS	La façon dont les enseignants conçoivent le rôle du conseiller pédagogique en général.	3

	Perception des enseignants de la situation de développement professionnel proposée	Perc_projet-ENS	La façon dont les enseignants perçoivent la situation de développement professionnel proposée.	3
	Conception des enseignants du développement professionnel	Conc_DP_ens-ENS	La façon dont les enseignants conçoivent le développement professionnel.	3
	Conception des enseignants du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants	Conc_rôle_dir-ENS	La façon dont les enseignants conçoivent le rôle du directeur d'école dans le développement professionnel des enseignants en général.	3
	Perception des enseignants du mécanisme adopté pour le contrôle du travail des enseignants	Perc_contrôle_Ens-ENS	La façon dont les enseignants perçoivent le mécanisme adopté pour le contrôle de leur travail.	3
	Perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école	Perc_autoefficacité_école-ENS	La façon dont les enseignants perçoivent l'efficacité de leur équipe-école (eux-mêmes et leur direction).	3
	Perception des enseignants d'eux en tant qu'équipe	Perc_eux_équipe-ENS	La façon dont les enseignants se perçoivent en tant qu'équipe.	3
	Perception des enseignants du leadership de la direction	Perc_leadership_dir-ENS	La façon dont les enseignants perçoivent le leadership de leur direction.	3
	Perception des enseignants du conseiller pédagogique	Perc_cp-ENS	La façon dont les enseignants perçoivent le conseiller pédagogique et ses pratiques.	3
	Culture de changement des enseignants	Cult_chang_ens_ENS	Les discussions des enseignants au sujet du changement.	3

Annexe 9 : Grille de compilation des citations

I. Caractéristiques individuelles du conseiller pédagogique

Composantes	Aspect	F	Citations
Formations et expériences du conseiller pédagogique	Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant		
	Expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant		
	Formations du conseiller pédagogique en tant que CP		
	Expériences du conseiller pédagogique en tant que CP		
Connaissances du conseiller pédagogique	Connaissances du conseiller pédagogique sur le sujet de l'accompagnement		
	Connaissances du conseiller pédagogique sur ce type d'accompagnement		
	Connaissances du conseiller pédagogique sur les stratégies d'accompagnement		
Conceptions du conseiller pédagogique	Conception du conseiller pédagogique de l'accompagnement		
	Conception du conseiller pédagogique du rôle du conseiller pédagogique		
	Conception du conseiller pédagogique de l'enseignement		

	Conception du conseiller pédagogique de l'apprentissage		
	Conception du conseiller pédagogique du développement professionnel		
	Conception du conseiller pédagogique du rôle de la direction		
Perceptions du conseiller pédagogique de lui-même en général	Perception du conseiller pédagogique de lui comme conseiller pédagogique en général		
	Perception du conseiller pédagogique de son accompagnement en général		
	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité comme conseiller pédagogique en général		
	Perception du conseiller pédagogique de son agentivité comme conseiller pédagogique en général		
Perceptions du conseiller pédagogique de lui-même dans la situation de développement professionnel proposée	Perception du conseiller pédagogique de son rôle		
	Perception du conseiller pédagogique de son agentivité dans la situation de développement professionnel proposée		

	Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité dans la situation de développement professionnel proposée		
Perceptions du conseiller pédagogique du contexte de l'école	Perception du conseiller pédagogique des enseignants, de leur formation et de leur enseignement en général		
	Perception du conseiller pédagogique du programme de formation		
	Perception du conseiller pédagogique de la situation de développement professionnel proposée CODE ÉVOLUTIF		
	Perception du conseiller pédagogique des enseignants accompagnés et de leur enseignement CODE ÉVOLUTIF		
	Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction CODE ÉVOLUTIF		

II. Processus d'accompagnement

1) Soutien du processus d'apprentissage des enseignants

Composante	Aspect	F	
1. Identification des objectifs d'accompagnement par			

le conseiller pédagogique			
2. Planification de pratiques l'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Demander d'apporter des documents		
	2. Fournir des documents		
	3. Présenter le contenu des documents		
	4. Lire des documents		
	5. Demander de lire des documents		
	6. Expliquer		
	7. Parler de la valeur des documents		
	8. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée		
	9. Chercher l'attention des enseignants lorsqu'elle parle		
	10. Gérer le temps		
	11. Inviter les enseignants à une formation		
	12. Planifier des dates		
	13. Poser une question sur le contenu des documents		
3. Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Demander d'apporter des documents		
	2. Fournir des documents		
	3. Présenter le contenu des documents		
	4. Lire des documents		
	5. Demander de lire des documents		
	6. Expliquer		
	7. Parler de la valeur des documents		
	8. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée		
	9. Chercher l'attention des enseignants lorsqu'elle parle		
	10. Gérer le temps		
	11. Inviter les enseignants à une formation		
	12. Fixer des dates		

	13. Poser une question sur le contenu des documents		
4. Contrôle des pratiques et des résultats de l'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Demander d'apporter des documents		
	2. Fournir des documents		
	3. Présenter le contenu des documents		
	4. Lire des documents		
	5. Demander de lire des documents		
	6. Expliquer		
	7. Parler de la valeur des documents		
	8. Parler de la valeur d'une modalité de travail suggérée		
	9. Chercher l'attention des enseignants lorsqu'elle parle		
	10. Gérer le temps		
	11. Inviter les enseignants à une formation		
	12. Planifier des dates		
	13. Poser une question sur le contenu des documents		
	Résultats		
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique	Objectifs d'accompagnement		
	Pratiques d'accompagnement		

2) Soutien du processus d'enseignement des enseignants

Composante	Aspect	F	
1. Identification des objectifs d'accompagnement par le conseiller pédagogique			

2. Planification des pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Proposer des pratiques d'enseignement		
	2. Parler de la valeur de sa proposition		
	3. Proposer du matériel (livres...)		
	4. Suggérer des ressources web		
	5. Modéliser des pratiques d'enseignement		
	6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignants		
	7. Demander aux enseignants de présenter leurs pratiques		
	8. Donner des exemples de pratiques		
	9. Deviner les pratiques des enseignants		
	10. Émettre des hypothèses		
	11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignants		
	12. Poser une question sur la pratique		
	13. Répondre par une question		
	14. Récapituler		
	15. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue		
3. Mise en œuvre de pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	1. Proposer des pratiques d'enseignement		
	2. Parler de la valeur de sa proposition		
	3. Proposer du matériel (livres...)		
	4. Suggérer des ressources web		
	5. Modéliser des pratiques d'enseignement		
	6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignants		
	7. Demander aux enseignants de présenter leurs pratiques		
	8. Donner des exemples de pratiques		

	9. Deviner les pratiques des enseignants		
	10. Émettre des hypothèses		
	11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignants		
	12. Poser une question sur la pratique		
	13. Répondre par une question		
	14. Récapituler		
	15. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue		
4. Contrôle des pratiques et des résultats par le conseiller pédagogique	1. Proposer des pratiques d'enseignement		
	2. Parler de la valeur de sa proposition		
	3. Proposer du matériel (livres...)		
	4. Suggérer des ressources web		
	5. Modéliser des pratiques d'enseignement		
	6. Donner une rétroaction sur la pratique des enseignants		
	7. Demander aux enseignants de présenter leurs pratiques		
	8. Donner des exemples de pratiques		
	9. Deviner les pratiques des enseignants		
	10. Émettre des hypothèses		
	11. Proposer des scénarios futurs pour les enseignants		
	12. Poser une question sur la pratique		
	13. Répondre par une question		
	14. Récapituler		
	15. Continuer son idée lorsqu'elle est interrompue		
	Résultats		
5. Ajustement des pratiques	Objectifs d'accompagnement		
	Pratiques d'accompagnement		

d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique			
---	--	--	--

3) Soutien des caractéristiques des enseignants

Composante	Sous composante	Aspect	F	
1. Identification des objectifs d'accompagnement par le conseiller pédagogique				
2. Planification des pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	Pratiques d'accompagnement visant les conceptions des enseignants	1. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant		
		2. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant		
		3. Amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée)		
		4. Présenter le rôle de l'enseignant		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'agentivité des enseignants	5. Encourager les enseignants à s'exprimer		
		6. Demander aux enseignants de proposer un plan		
		7. Demander aux enseignants d'approuver le plan d'accompagnement		

		8. Prendre des notes de ce que disent les enseignants		
		9. Donner la parole aux enseignants		
		10. Écouter attentivement sans intervenir		
		11. Céder la parole (se laisser interrompre)		
		12. Remercier		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'autoefficacité des enseignants	13. Encourager		
		14. Exprimer sa perception des enseignants et leurs pratiques		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception de la situation de développement professionnel proposée	15. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel		
		16. Parler à la place des collègues		
		17. Référer aux notes		
		18. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement		
		19. Exprimer son enthousiasme		
		20. Autoévaluer la rencontre		
		21. Présenter la situation de développement professionnel proposée		
		22. Donner des conseils		

		23. Exprimer son empathie		
		24. Proposer des scénarios futurs pour le projet		
		25. Clarifier son intention		
		26. Ramener au sujet		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	27. Se montrer disponible pour les enseignants		
		28. Présenter son rôle		
3. Mise en œuvre des pratiques d'accompagnement par le conseiller pédagogique	Pratiques d'accompagnement visant les conceptions des enseignants	1. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant		
		2. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant		
		3. Amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée)		
		4. Présenter le rôle de l'enseignant		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'agentivité des enseignants	5. Encourager les enseignants à s'exprimer		
		6. Demander aux enseignants de proposer un plan		
		7. Demander aux enseignants d'approuver le plan d'accompagnement		

		8. Prendre des notes de ce que disent les enseignants		
		9. Donner la parole aux enseignants		
		10. Écouter attentivement sans intervenir		
		11. Céder la parole (se laisser interrompre)		
		12. Remercier		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'autoefficacité des enseignants	13. Encourager		
		14. Exprimer sa perception des enseignants et leurs pratiques		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception de la situation de développement professionnel proposée par les enseignants	15. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel		
		16. Parler à la place des collègues		
		17. Référer aux notes		
		18. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement		
		19. Exprimer son enthousiasme		
		20. Autoévaluer la rencontre		
		21. Présenter la situation de développement professionnel proposée		
		22. Donner des conseils		

		23. Exprimer son empathie		
		24. Proposer des scénarios futurs pour le projet		
		25. Clarifier son intention		
		26. Ramener au sujet		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	27. Se montrer disponible pour les enseignants		
		28. Présenter son rôle		
4. Contrôle des pratiques et des résultats par le conseiller pédagogique	Pratiques d'accompagnement visant les conceptions des enseignants	1. Exprimer son accord avec l'idée d'un enseignant		
		2. Exprimer son accord partiel avec l'idée d'un enseignant		
		3. Amener une idée différente (exprimer implicitement son désaccord avec une idée)		
		4. Présenter le rôle de l'enseignant		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'agentivité des enseignants	5. Encourager les enseignants à s'exprimer		
		6. Demander aux enseignants de proposer un plan		
		7. Demander aux enseignants d'approuver le plan d'accompagnement		

		8. Prendre des notes de ce que disent les enseignants		
		9. Donner la parole aux enseignants		
		10. Écouter attentivement sans intervenir		
		11. Céder la parole (se laisser interrompre)		
		12. Remercier		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception d'autoefficacité des enseignants	13. Encourager		
		14. Exprimer sa perception des enseignants et leurs pratiques		
	Perception de la situation de développement professionnel proposée	15. Rappeler la finalité de la situation de développement professionnel		
		16. Parler à la place des collègues		
		17. Référer aux notes		
		18. Exprimer la valeur accordée à l'accompagnement		
		19. Exprimer son enthousiasme		
		20. Autoévaluer la rencontre		
		21. Présenter la situation de développement professionnel proposée		
		22. Donner des conseils		

		23. Exprimer son empathie		
		24. Proposer des scénarios futurs pour le projet		
		25. Clarifier son intention		
		26. Ramener au sujet		
	Pratiques d'accompagnement visant la perception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique	27. Se montrer disponible pour les enseignants		
		28. Présenter son rôle		
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique		Résultats		
		Objectifs d'accompagnement		
		Pratiques d'accompagnement		

4) Objectif de s'informer

Composante	Aspect	F	Citations
1. Identification des objectifs d'accompagnement par le conseiller pédagogique			
4. Contrôle des pratiques et des résultats par le conseiller pédagogique	Résultats		
5. Ajustement des pratiques d'accompagnement et des objectifs par le conseiller pédagogique	Objectifs d'accompagnement		

III. Caractéristiques du contexte de l'école

Composante	Aspect	F	Citations
Caractéristiques individuelles de la direction	Mécanismes adoptés pour le contrôle du travail des enseignants		
	Relation de confiance entre les membres de l'école		
	Leadership de la direction		
	Conception de la direction du rôle du conseiller pédagogique		
	Perception de la direction de son agentivité		
	Perception de la direction de son autoefficacité		
	Conception de la direction du développement professionnel		
	Conception de la direction du rôle de la direction		
	Perception de la direction des enseignants		
	Perception de la direction du conseiller pédagogique		
	Perception de la direction de son rôle dans le développement professionnel des enseignants		
	Conception de la direction d'agentivité des enseignants		
	Perception de la direction de la situation de		

	développement professionnel proposée		
	Perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école		
	Mécanisme de gestion des activités de développement professionnel		
Caractéristiques collectives des enseignants	Culture de collaboration des enseignants		
	Culture de développement professionnel des enseignants		
	Relation de confiance entre les membres de l'école		
	Perception d'agentivité collective des enseignants		
	Perception d'autoefficacité collective des enseignants		
	Conception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique		
	Perception des enseignants de la situation de développement professionnel proposée		
	Conception des enseignants du développement professionnel		
	Conception des enseignants du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants		

	Perception des enseignants du mécanisme adopté pour le contrôle de leur travail		
	Perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école		
	Perception des enseignants d'eux-mêmes comme équipe		
	Perception des enseignants du leadership de la direction		
	Perception des enseignants du conseiller pédagogique		
	Culture de changement des enseignants		

Annexe 10 : Matrice des interrelations entre le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique et ses caractéristiques individuelles

Caractéristiques individuelles de la conseillère pédagogique	Objectifs	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
Formations du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant					
Expériences du conseiller pédagogique en tant qu'enseignant					
Formations du conseiller pédagogique en tant que CP					
Expériences du conseiller pédagogique en tant que CP					
Connaissances du conseiller pédagogique sur le sujet de l'accompagnement					
Connaissances du conseiller pédagogique sur ce type d'accompagnement					
Connaissances du conseiller pédagogique sur les stratégies d'accompagnement					
Conception du conseiller pédagogique de l'accompagnement					
Conception du conseiller pédagogique du rôle du conseiller pédagogique					
Conception du conseiller pédagogique de l'enseignement					
Conception du conseiller pédagogique de l'apprentissage					
Conception du conseiller pédagogique du développement professionnel					
Conception du conseiller pédagogique du rôle de la direction					
Perception du conseiller pédagogique de lui comme conseiller pédagogique en général					

Perception du conseiller pédagogique de son accompagnement en général					
Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité comme conseiller pédagogique en général					
Perception du conseiller pédagogique de son agentivité comme conseiller pédagogique en général					
Perception du conseiller pédagogique de son rôle					
Perception du conseiller pédagogique de son agentivité dans la situation de développement professionnel proposée					
Perception du conseiller pédagogique de son autoefficacité dans la situation de développement professionnel proposée					
Perception du conseiller pédagogique des enseignants, de leur formation et de leur enseignement en général					
Perception du conseiller pédagogique du programme de formation					
Perception de la situation de développement professionnel proposée					
Perception du conseiller pédagogique des enseignants accompagnées et de leur enseignement					
Perception du conseiller pédagogique du leadership de la direction					

Annexe 11 : Matrice des interrelations entre le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique et les caractéristiques du contexte de l'école

1) Caractéristiques individuelles de la direction

Caractéristiques individuelles des enseignants	Objectifs	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
Mécanismes adoptés pour le contrôle du travail des enseignants					
Relation de confiance entre les membres de l'école					
Leadership de la direction					
Conception de la direction du rôle du conseiller pédagogique					
Perception de la direction de son agentivité					
Perception de la direction de son autoefficacité					
Conception de la direction du développement professionnel					
Conception de la direction du rôle de la direction					
Perception de la direction des enseignants					
Perception du conseiller pédagogique					
Perception de la direction de son rôle dans le développement professionnel des enseignants					
Conception de la direction de l'agentivité des enseignants					
Perception de la direction de la situation de développement professionnel proposée					
Perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école					
Mécanisme de gestion des activités de développement professionnel					

2) Caractéristiques collectives des enseignants

Caractéristiques collectives des enseignants	Objectifs	Planification	Mise en œuvre	Contrôle	Ajustement
Culture de collaboration des enseignants					
Culture de développement professionnel des enseignants					
Relation de confiance entre les membres de l'école					
Perception d'agentivité collective des enseignants					
Perception d'autoefficacité collective des enseignants					
Conception des enseignants du rôle du conseiller pédagogique					
Perception des enseignants de la situation de développement professionnel proposée					
Conception des enseignants du développement professionnel					
Conception des enseignants du rôle de la direction dans le développement professionnel des enseignants					
Perception du mécanisme adopté pour le contrôle du travail des enseignants					
Perception d'autoefficacité collective de l'équipe-école					
Perception des enseignants d'elles comme équipe					
Perception des enseignants du leadership de la direction					
Perception des enseignants du conseiller pédagogique					
Culture de changement des enseignants					